

Kasvatustieteellinen tiedekunta
Helsingin yliopisto

**OPETTAJUUS
YHTENÄISEN PERUSKOULUN
KONTEKSTISSA
– ETNOGRAFINEN TAPAUSTUTKIMUS**

Johanna Lammi

AKATEEMINEN VÄITÖS

Esitetään Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi Athenan seminaarihuoneessa 302, Siltavuorenpenger 3 A,
perjantaina 6. lokakuuta 2017 klo 12.

Helsinki 2017

Tutkimuksen ohjaajat

Professori Jukka Rantala
Helsingin yliopisto

Emeritusprofessori Matti Meri
Helsingin yliopisto

Esitarkastajat

Emeritaprofessori Eija Syrjäläinen
Tampereen yliopisto

KT, dosentti Matti Rautiainen
Jyväskylän yliopisto

Kustos

Professori Jukka Rantala
Helsingin yliopisto

Vastaväittäjä

KT, dosentti Jyrki Huusko
Itä-Suomen yliopisto

Kasvatustieteellisiä julkaisuja 15

ISBN 978-951-51-3655-8 (nid.)
ISSN 1798-8322 (nid.)

ISBN 978-951-51-3656-5 (PDF)
ISSN 2489-2297 (PDF)

Unigrafia
Helsinki 2017

Tiivistelmä

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää yhtenäisen peruskoulun vaikutusta opettajuuteen. Keskiössä on perusopetuksen opettajuus yhtenäisen peruskoulun kontekstissa, jossa eri akateemisia heimoja edustavat opettajat sekä eri-ikäiset, vuosiluokkien 1–9, oppilaat kohtaavat uudella tavalla erillisiin peruskoulun ala- ja yläasteisiin verrattuna.

Etsin väitöstutkimuksessani etnografisen tapaustutkimuksen keinoin vastauksia pääkysymykseeni *Millaista opettajuutta yhtenäinen peruskoulu rakentaa?* Muodostin neljä aineistonkeruutani ohjaavaa alakysymystä: 1) mitä uutta yhtenäinen peruskoulu tuo kohtaamisiin opettajan työssä, 2) millaista opettajien välistä yhteistyötä yhtenäisessä peruskoulussa tehdään, 3) millaisia valmiuksia peruskoulun opettajat tarvitsevat työssään erityisesti yhtenäisyyden näkökulmasta tarkasteltuna ja 4) mitä esteitä yhtenäistyvän perusopetuksen opettajuuden kehittymisen tiellä on? Tutkimuskouluna toimi uudehko, noin 300 oppilaan ja 30 opettajan yhtenäinen peruskoulu. Keräsin aineistoa käyttämällä teemahaastatteluita, työpäiväkirjoja ja keskusteluita, havainnoimalla opettajien arkea ja kohtaamisia, varjostamalla opettajia työssään sekä tutustumalla myös koulun asiakirjoihin ja tiedotukseen.

Tutkimusaineistosta nousivat vahvasti esiin erityisesti kysymykset jaetun asiantuntijuuden merkityksestä sekä kohtaamisten monimuotoistumisen vaikutuksesta opettajuuteen yhtenäisen peruskoulun kontekstissa. Samanlaisuuden tavoitteen sijaan olennaiseksi kysymykseksi aineistosta nousi kysymys riittävän yhtenäisestä ammatillisesta kielestä ja toimintakulttuurista. Myös vuorovaikutustaitojen, itsetuntemuksen ja moninaisuuden ymmärtämisen merkitys korostui yhtenäisen peruskoulun opettajan työssä.

Sidoin tutkimustulokset kohtaamisten ympärille. Selvitin, kuinka koulurakennus, valtakunnallinen ohjaus ja koulun toimintakulttuuri rakentavat opettajuutta toimien kohtaamisten moottoreina tai jarruina. Tarkastelin yksilöiden välisten kohtaamisten monimuotoistumista yhtenäisen peruskoulun kontekstissa ja sitä, miten kohtaamiset ovat luoneet mahdollisuuksia ja haasteita opettajuuden kehittymiselle. Kohtaamisten analysoinnin kautta muodostuu kuva myös opettajien välisestä yhteistyöstä ja työssä tarvittavista valmiuksista. Vaikka yhtenäisen perusopetuksen kehittämisen ytimeen onkin nostettu oppilaiden ehyt koulupolku, muutos haastaa samalla opettajat kehittämään opettajuuttaan ja tarjoaa heille mahdollisuuden uusiin urapolkuihin. Tutkimustuloksista voidaankin löytää myös välineitä sekä yksittäisille opettajille että kokonaisille opettajayhteisöille yhtenäisen peruskoulun kontekstissa toimimiseen.

Avainsanat: yhtenäinen peruskoulu, yhtenäinen perusopetus, opettajuus, kohtaaminen, jaettu asiantuntijuus, etnografia

Abstract

Being a Teacher in the Context of a Unified Comprehensive School

The purpose of this post graduate study is to describe and understand the impact of the unified comprehensive school reform on teacherhood. In the center stage of this study is the unified comprehensive school reform which integrated not only pupils from grades 1–9 but also the class teachers and the subject teachers in the same school building. Before the reform, the pupils and respective teachers used to be separated in elementary schools (grades 1–6) and junior high schools (grades 7–9).

The main question of this case study was, what kind of teacherhood does a unified comprehensive school foster. The following questions were used as the guiding principles for my data collection: 1) what new aspects does the unified comprehensive school bring to interaction in teacher's work, 2) what kind of collaboration teachers do in the unified comprehensive school, 3) what kind of competence do the teachers need especially from the unity point of view and 4) what factors are blocking or slowing down the progress of being a teacher in a unified comprehensive school. The ethnographic research data was collected from a new unified comprehensive school in Helsinki, Finland. I used literature reviews, theme interviews, working diaries, observation, shadowing and the school documents as the main sources of the data collection.

According to the results, the signification of interaction, collaboration and shared expertise was emphasized in being a teacher in a unified comprehensive school. Also increasingly diverse encounters challenge teachers to know better themselves in order to understand the diversity of others as well. I tied the results around the complexity of different kinds of "encounters": how does the school building, the national educational framework and the school culture build up the teacherhood acting as the engines or the brakes for interaction, and how has the interaction between individuals in the context of a unified comprehensive school become diverse and created both opportunities and challenges for being a teacher.

Even though one of main goals of removing the administrative border between the grades 1–6 and 7–9 was contiguous and safe school path, the change has also challenged the teachers to build up a new teacher identity and even head to new career paths. The results of this study provide tools and ideas for both individual teachers and teacher communities for more effective ways of working together in the context of a comprehensive school.

Key words: unified comprehensive school, teacher profession, teacherhood, interaction and encounters, shared expertise, ethnography

Esipuhe ja kiitokset

Pitkä taival tutkimusaiheeni äärellä on ollut mielenkiintoisten kohtaamisten täyttämä. Kiinnostukseni yhtenäisen peruskoulun opettajuutta kohtaan heräsi jo opettajaksi opiskellessani. Havahduin suomen kielen sivuaineopintoja aloitellessani siihen, kuinka eri lähtökohdista aineenopettajat saattavatkaan opettajuuttaan rakentaa kuin luokanopettajaopiskelijat, joille opettajan ammatti on alusta asti selkeä valinta. Toinen taitekohta oli ala- ja yläasteen hallinnollisesti yhdistäneen koululain voimaan astuminen 1.1.1999. Muistan, kuinka me SOOLin hallituksen edustajat noihin aikoihin edustimme OAJ:n valtuustokokouksessa sulassa sovussa kaikkien eri alojen opettajiksi opiskelevia – opettajajäsenten kiistellessä keskenään. Selvitin gradussani luokan- ja aineenopettajien käsityksiä yhtenäisestä peruskoulusta sekä laaja-alaisesta opettajuudesta. Sain myös työni puolesta seurata aitiopaikalta, miten peruskoulun yhtenäistyminen alkoi heijastua sekä opettajan työhön että opettajankoulutukseen. Opiskeluni, järjestöaktiivisuuteni ja erilaiset työtehtäväni sekä opettajana että yliopistolla ruokkivat kaikki uteliaisuuttani yhtenäistä peruskoulua ja sen opettajuutta kohtaan.

Olen aina uskonut vahvasti, että jokaisella kohtaamallamme ihmisellä on merkitystä sille, millaisia olemme ihmisinä, miten hahmotamme maailmaa ja mitä koemme elämässämme (tai ainakin millaiseksi koemme elämämme). Ajatus nivoutuu väitöskirjaprosessiinkin: monet kohtaamani ihmiset ovat olleet mukana viemässä tätä väitöstutkimusta eteenpäin – osa tietoisesti, osa tietämättään. On kiitosten aika.

Jäin Helsingin yliopiston Tiedesäätiön Nuoren tutkijan apurahan turvin vuonna 2005 virkavapaalle ja käynnistin väitöstutkimuksen; nyt, monien elämänvaiheiden ja kohtaamisten jälkeen, se on vihdoin valmis. Kiitän taloudellisesta tuesta Tiedesäätiön lisäksi Suomen Kulttuurirahastoa ja Helsingin yliopiston rahastoja: apurahojen ansiosta pystyin heittäytymään kolmeksi vuodeksi kokopäiväiseksi etnografiksi ja jatko-opiskelijaksi.

Henkilöistä erityisen suuret kiitokset kuuluvat kustokselleni professori Jukka Rantalalle asiantuntevasta, särmästä ja aktiivisesta ohjauksesta. Olet osannut oikeina hetkinä sysätä tutkimusta oivaltavin kysymyksin ja konkreettisin askelin eteenpäin ja antanut välissä tilaa haudutella asioita itsenäisesti. Kiitos emeritus Matti Meri väitöstyöni alkuvaiheen ohjauksesta ja lämpimän kannustavista kohtaamisista. Tutkimuksen alkuun sysäämisestä kuuluu kiitos myös emeritusprofessori Pertti Kansaselle ja professori Leena Krokforsille. Emeritusprofessori Juhani Hytöstä ja professori Jari Lavosta kiitän tutkimusvapaideni puoltamisesta ja konferensseihin osallistumisen mahdollistamisesta laitosjohtajana toimiessanne. Väitöstyöni esitarkastajille dosentti Matti Rautiaiselle ja emeritaprofessori Eija Syrjäläiselle lähettän

lämpimät kiitokset tarkoista huomioista ja kannustavista sanoista, niiden pohjalta oli hyvä saattaa tämä työ loppuun.

Dosentti Janne Sántille kuuluu kiitos etenkin siitä, että havahduin yhtymäkohtiin peruskoulu-uudistuksen ja peruskoulun yhtenäistämisen välillä. Muita kollegojani yliopistolla sekä jatko-opiskelukavereitani kiitän yhteisesti kaikista tieteellistä ajatteluani kehittäneistä keskusteluista sekä hengessä mukana elämisestä. Lämmin kiitos kuuluu myös tutkimuskoulun opettajille, jotka päästivät minut lähelleen opettajan arkea havainnoimaan ja antoivat arvokasta aikaansa tutkimukselle. Erityiskiitos kuuluu tutkimukseni Avainopettajalle, jonka viisaat ajatukset antoivat paljon pohdittavaa.

Läheisillänikin on ollut väitöskirjaprosessilleni suuri merkitys. Kiitos rakkaat äiti ja isä, Ritva ja Heino Kuvaja, siitä valtavasta tuesta, jota olette jaksaneet antaa – monta mutkaa on tullut elämänpolulla vastaan, ja niin te vain olette pysyneet siinä rinnalla järkähtämättä kannustaen, luottaen ja rakastaen. Kiitos myös kaikesta avusta arjessa ruuhkavuosien aikana milloin lasten, kodin tai auton kanssa, ja erityiskiitos äiti vuodesta, jolloin hoidit Maijaa minun keskittyessäni tutkimukseen. Teiltä olen perinyt uskon (myös sydämen) sivistykseen ja uskalluksen tavoitella taivaita, jalat maassa.

Kiitos rakkaat isoveljeni Jari ja pikkusiskoni Jenni rinnalla kulkemisesta, on huikea tunne riittää juuri sellaisena kuin on! Ystäviäni kiitän siitä, että olette pysyneet läheisinä silloinkin, kun olen joutunut olemaan etäällä – joko fyysisesti ulkomailla asuessani tai henkisesti hektisiä aikoja eläessäni. Kiitos Mikko elämämme kasvukaaren aikaisesta tuesta ja siitä, ettet koskaan lakannut uskomasta, että pystyn tähän. Ilman sinua en olisi minä, minulla ei olisi Matiasta ja Maijaa, enkä ehkä olisi koskaan rohkaistunut tarttumaan tähän haasteeseen. Rakkaita kouluikäisiä lapsiani Matiasta ja Maijaa kiitän kärsivällisyydestä: mistään en ole niin kiitollinen elämässäni kuin äitiydestä, ja silti juuri äitinä olen ollut väitöskirjan takia liian usein paikalla, mutten läsnä. Toivottavasti saatte vastapainoksi uskallusta itsekin unelmoida ja luottaa sekä itseenne että mahdollisuuksiin, joita elämä tuo mukanaan. Lähetän rakkaita ajatuksia myös 1,5-vuotiaalle kuopukselleni Jamille, jonka hyväntuulinen nauru on tarttunut tiukkoina hetkinä koko perheeseemme.

Puolisolleni Akille ei meinaa löytyä riittävän suuria sanoja, joilla kiittää: ilman sinua en olisi tässä. Olet jaksanut supersinnikkäästi uskoa, tukea, kannatella, rakastaa – ja niin nauraa kuin itkeäkin kanssani. Unelmastani tuli ansiostasi meidän yhteinen tavoitteemme. Olen valtavan onnekas, kun elämänpolkumme kohtasivat. Arki kanssasi on juhlaa, ja pian meillä on taas yksi hyvä syy ihan juhlahuhlaankin! Sitä ennen laitan nyt pisteen tälle kirjoitustyölle, viimeisen kerran näissä merkeissä Hilton Strandin ikkunasta tiedekunnan rakennuksia katsellen. Kiitos rakas. Never say never ;)

Helsingissä 9.9.2017

Johanna Lammi

Sisällys

Tiivistelmä	3
Abstract.....	4
Esipuhe ja kiitokset	5
Sisällys	7
1 Johdatusta tutkimuksen äärelle	9
1.1 Tutkimuksen rakenne	11
1.2 Tutkimustehtävä	15
1.3 Tutkimuskysymykset	16
1.4 Tutkimusote ja -menetelmät	17
1.5 Aineistonkeruu.....	20
2 Peruskoulu-uudistus yhtenäisen perusopetuksen kivijalkana	34
2.1 Rinnakkaiskoulujärjestelmästä peruskouluun	35
2.2 Peruskoulun yhtenäistämisen askeleet	39
2.3 Yhtenäisen perusopetuksen ydinkäsitteet.....	43
2.4 Peruskoulun opettajista peruskoulunopettajiksi?	47
3 Kohtaamisia yhtenäisessä peruskoulussa	64
3.1 Tutkija kohtaa tutkimuksensa kohteen	72
3.2 Rakenteet ja rakennus kohtaamisten moottorina ja jarruna.....	86
3.3 Kohtaamisten kautta kohti yhtenäistä toimintakulttuuria	109
3.4 Yksilöiden väliset kohtaamiset monimuotoistuvat	133
3.5 Yhteenvedoa tutkimustuloksista	175
3.6 Tutkija kohtaa itsensä osana tutkimuksen luotettavuutta.....	186
4 Yhtenäisen peruskoulun opettajuuden kasvukaari.....	192
Lähteet	202

Liitteet.....	241
LIITE 1 Taustatietolomake	241
LIITE 2 Teemahaastattelurunko, osa 1.....	242
LIITE 3 Teemahaastattelurunko, osa 2	243
LIITE 4 Päiväkirjapohja.....	245
LIITE 5 Observointipohja	249
Kuvat ja kuviot.....	251
Taulukot.....	252

1 Johdatusta tutkimuksen äärelle

"Se ei ole ihme, että pääsin maaliin asti. Ihme on, että uskalsin aloittaa."

Penguin Chronicles

Ulkomailla asuessani ja yliopistolla työskennellessäni olen saanut huomata konkreettisesti todeksi sen, että suomalainen koulutus nauttii maailmalla arvostusta – Sahlbergin (2012, 72–73) mukaan suomalaisen koulutuksen erilaisuus ja erinomaisuus tunnetaan maailmalla jopa paremmin kuin Suomessa. Suomessa on koko 2000-luvun ajan vierailut paljon ulkomaisia delegaatioita tutustumassa suomalaiseen peruskouluun ja opettajankoulutukseen (ks. esim. Salminen 2012, 49), joita on pidetty selittävinä tekijöinä menestykseen OECD:n kansainvälisessä PISA-verailussa (*Programme for International Student Assessment*). Maailmalla ihmetystä on herättänyt muun muassa se, että suomalaisten koululaisten oppimistulokset ovat erinomaisia myöhemmästä koulunaloituksesta, lyhyistä koulupäivistä ja tasoryhmien puuttumisesta huolimatta. Myös suomalainen, korkeatasoinen akateeminen opettajankoulutus kiinnostaa monien maiden koulutuspoliittisia päättäjiä ja opettajia. (Ks. esim. Kupiainen ym. 2009; Sahlberg 2011.)

Opettajat ovat keskeisessä asemassa Suomen koulutusmenestyksen rakentamisessa, ylläpitämisessä ja kehittämisessä. Vaikka suomalainen peruskoulu onkin ollut sen syntyhetkistä 1970-luvulta lähtien kaikille saman ikäluokan oppilaille yhteinen ja siinä mielessä yhtenäinen, jäi perusopetuksen sisään pitkälti poliittisista, historiallisista ja käytännöllisistä syistä hallinnollinen jako luokanopettajien (kansakoulunopettajien) luotsaamaan kuusivuotiseen ala-asteeseen ja aineenopettajien (oppikoulunopettajien) hoitamaan kolmivuotiseen yläasteeseen. Vuonna 1999 tämä hallinnollinen raja poistui ja tavoitteeksi tuli perusopetuksen yhtenäistäminen myös pedagogisella tasolla. Esimerkiksi tutkimuskouluni kotikaupungissa, Helsingissä, kaikki uudet peruskoulut on rakennettu myös rakenteellisesti yhtenäisiksi jo vuosituhatien vaihteesta alkaen. Muutos on ollut suuri ja luonut uudenlaisia haasteita ja mahdollisuuksia opettajuudelle. Tässä tutkimuksessa pureudun yhtenäistyneen perusopetuksen haasteeseen nimenomaan opettajuuden rakentumisen tarkastelun kautta.

Havahduin 2000-luvun taitteessa huomaamaan, kuinka suuria haasteita ja toisaalta myös mahdollisuuksia kaikki perusopetuksen vuosiluokat 1–9 saman katon alle yhdistävien yhtenäisten peruskoulujen toimintaan liittyy. Tutkin pro gradu -työssäni luokan- ja aineenopettajien käsityksiä yhtenäisen peruskoulun opettajuudesta sekä laaja-alaisesta opettajuudesta. Olin törmännyt yhtenäistyneen perusopetuksen diskurssiin muutenkin sekä opiskeluaikanani että työni kautta todeten, että jotain erityistä ilmiöön

liittyy. Parhaimmillaan yhtenäistyminen muun muassa lisää oppilaiden turvallisuudentunnetta, eheyttää oppimispolkua, parantaa oppilaantuntemusta, monipuolistaa opettajien toimenkuvia, mahdollistaa kaikkien opettajien vahvuuksien paremman hyödyntämisen ja tehostaa opetuksen järjestämistä. (Lammi 2002; ks. myös esim. Meri 2005; Luukkainen 2004; Johnson 2004; Mehtäläinen 2001.) Uhkakuvina voidaan nähdä esimerkiksi opetuksen pirstoutuminen liian varhain usealle eri opettajalle, pienten oppilaiden jääminen murrosikäisten koululaisten jalkoihin sekä yhteistyötä haittaavat ennakkoluulot eri opettajaryhmien kesken. Peruskoulun yhtenäisyyden vahvuuksia voitaisiin opettajien käsitysten mukaan tukea kehittämällä opettajakulttuuria, opetussuunnitelmia, koulun käytäntöjä, koulurakennuksia sekä opettajien perus- ja täydennyskoulutusta. (Lammi 2002; ks. myös esim. Rajakaltio 2011; Huusko ym. 2007.)

Ajankohtainen tutkimusaihe tempaisi minut nopeasti mukaansa. Vaikka opettajuustutkimusta on kansallisessakin tutkimuskentässä tehty melko paljon (esim. Sääntti 2007; Rantala 2007; Lapinoja 2006; Meri 2005; Luukkainen & Valli 2005; Luukkainen 2004; Tynjälä 2004; Syrjäläinen 2002; ks. myös Husu & Toom 2016) ja yhtenäiseen perusopetukseen on alettu 2000-luvulla kiinnittää myös tutkimuksen kentällä huomiota (esim. Sahlstedt 2015; Rajakaltio 2011; Huusko ym. 2007; Johnson 2006; Hämäläinen ym. 2005; Mehtäläinen 2001), on peruskoulun yhtenäistymisen vaikutus kouluyhteisöön ja erityisesti opettajuuden rakentumiseen jäänyt tutkimuksissa melko heikosti tutkituksi asiaksi. Uudenlaisen kontekstin vaikutus opettajuuteen on siksi ajankohtainen tutkimusaihe.

Tutkimus sijoittuu myös koulutuspoliittisesti mielenkiintoiseen ajankohtaan. Peruskoulun tulevaisuus on nostettu itsenäisen Suomen 100-vuotisjuhlanvuoden kunniaksi yhdeksi koulutuspoliittisista kärkihankkeista. Opetus- ja kulttuuriministeriö on tuoreeltaan asettanut Peruskoulufoorumin laatimaan tulevaisuuden teesit suomalaiselle peruskoululle. Peruskoulufoorumi koostuu marraskuussa 2016 asetetusta parlamentaarisesta ryhmästä, tammikuussa 2017 asetetusta toimintaryhmästä sekä huhtikuussa 2017 asetetusta tutkija- ja asiantuntijaryhmästä, ja yhteisen visioinnin pohjalta laaditaan julkiset teesit. (Peruskoulufoorumi.) Kärkihankkeen puitteissa kehitetään myös opettajien perus-, perehdyttämis- ja täydennyskoulutusta opiskelijavalintoihin. Siihen liittyen lokakuussa 2016 julkistettiin Opettajankoulutusfoorumin laatima Opettajankoulutuksen kehittämis-ohjelma, jonka suomalaista opettajankoulutusta ja opettajien uranaikaisen osaamisen kehittämistä suuntaavissa strategisissa linjauksissa mainitaan esimerkiksi opettajien joustavan liikkumisen ja kaksoiskelpoisuuden opiskelun rakenteellisten esteiden poistaminen, yhteistyön vahvistaminen ja tiimiopettajuuden tukeminen yli tieteenalojen opettajankoulutuksessa sekä osaavan johtamisen merkitys oppilaitoksen kasvamisessa oppivaksi ja kehittyväksi yhteisöksi. (Opettajankoulutusfoorumi; Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma 2016.)

Koulun kehittämisen yksi lähtökohta on vallitsevan kulttuurin kehittäminen (ks. esim. Huusko & Pietarinen 2002; Johnson 2006), ja juuri opettajakulttuurin ja koulun käytäntöjen kehittämisessä opettajat ovat avainasemassa. Useissa tutkimuksissa on todettu, että todellisen muutoksen aikaansaamiseksi työntekijöiden tulisi itse osallistua työnsä ja toimintansa kehittämiseen. Jotta opettajat voisivat toimia muutosagentteina, heidän tulisi löytää yhteinen suunta, jota kohti he voisivat yhdessä kulkea koulun ja oman opettajuutensa kehittämisessä. Yhtenä suunnannäyttäjänä voidaan pitää kysymystä, *millaista opettajuutta yhtenäinen peruskoulu rakentaa*; juuri tämän kysymyksen ympärille väitöskirjatutkimukseni kietoutuu.

1.1 Tutkimuksen rakenne

Kun tartuin aihepiiriini tutkimuksiin, turhauduin – tutkimusraporttien teoriaosuuksissa toistettiin samoja teemoja, jotka ovat tutkimusprosessin alusta asti tuntuneet itsestäniikin keskeisiltä: peruskoulun rakentumisen historiaa ja yhtenäisen perusopetuksen tavoitteita sekä tutkimuksia opettajan työstä ja koulutuksesta. Kärjistettynä tuntui siltä kuin olisin lukenut samaa kirjaa erivärisissä kansissa. Pyrin itse välttämään tämän luomalla tutkimusraporttiini hieman erilaisen rakenteen.

Kirjoitin alun perin teoriaosuuden kokonaan omaksi erilliseksi luvukseen; nostin esiin kysymyksiä opettajan ammatin professionaalisuudesta, työnkuvasta ja ammatillisen identiteetin rakentumisesta sekä toin esiin opettajayhteisöjen toimintakulttuureihin liittyviä näkökulmia. Reflektoidessani omien tutkimustulosteni yhteyttä teoriataustaan sekä kirjoittaessani johtopäätöksiä tunsin kuitenkin toistavani samoja lauseita eri muodoissaan – aivan kuin olisin tuottamassa vain sivuittain jo olemassa olevaa tietoa teoriaosuuteeni ilman uutta sanottavaa. Kaipasin tutkimustulosten yhteyteen myös teoreettisempaa ymmärrystä kohtaamisen käsitteestä.

Väitöskirja on tieteellisten jatko-opintojen opinnäytetyö, jolle on asetettu tarkat kriteerit. Sen, kuten oikeastaan koko väitöstutkimuksenkin, tulee kuitenkin olla myös väittelijän näköinen. Tutkimusraportin muoto voi etenkin etnografiassa vaihdella, joten pohdin, miksipä en kokeilisi sellaista kirjoitustapaa, joka minusta tuntuu luontevimmalta ja myös tutkimusotteeseen sopivalta. Etnografiassa tutkimuksen raportoinnin muodolla on korostunut merkitys myös tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa – raportin tulee täyttää tieteellisyyden ja ymmärrettävyyden vaatimukset sekä osata avata tutkijan tekemät tulokset riittävän yksityiskohtaisella tavalla tekemättä tekstistä hankalasti luettavaa (esim. Syrjäläinen 1990, 43).

Päätin lopulta tekstin sujuvuuden varmistamiseksi hylätä jo valmiiksi jäsentelemäni, selkeästi teoriaosuuden ja aineisto-osuuden ensin erottavan ja lopussa yhdistävän, raportointityylini. Säilytin kuitenkin selkeyden vuoksi alussa perinteisemmän luvun *Johdatusta tutkimuksen äärelle*, joka keskittyy tutkimusraportin rakenteellisten ratkaisujen avaamiseen, tutkimustehtävän,

tutkimuskysymysten, tutkimusotteen ja -menetelmien valintaan sekä aineistonkeruuseen. Toinen luku *Peruskoulu-uudistus yhtenäisen perusopetuksen kivijalkana* puolestaan taustoittaa yhtenäisen peruskoulun syntymistä ja käsitteitä sekä opettajuustutkimusta ikään kuin johdatuksena kolmannelle luvulle *Kohtaamisia peruskoulun käytävillä*, jossa esittelen yhtenäisen peruskoulun opettajuuteen liittyvät tutkimustulokset ja tulkitSEN niitä teoreettiseen viitekehykseen peilaten.

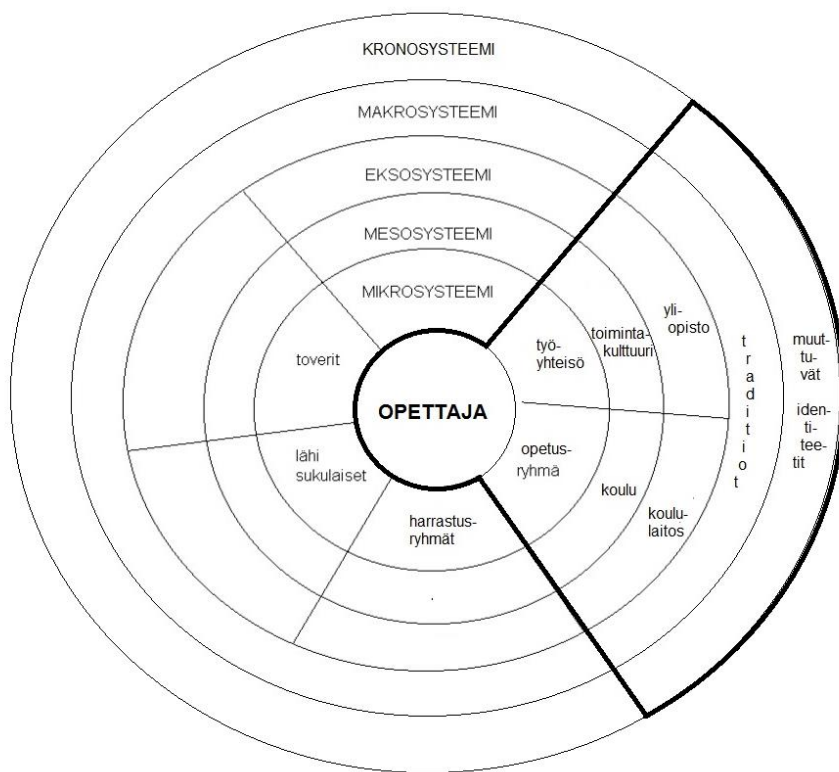
Väitöstutkimukseni varsinaisen teoreettisen osuuden ujutin siis lopulta luettavuutta parantaakseni kokonaan kolmanteen päälukuun tutkimustulosten yhteyteen, ja lisäksi viittaan tulosluvussa toisessa pääluvussa esiin nostamiini teemoihin, kuten peruskoulu-uudistukseen ja eri opettajakategorioiden rakentumisen historiaan. Pääluvun 3 alussa kuvailen myös yleisellä tasolla tutkimuskoulua sen opettajineen sekä avaan lukijalle lyhyesti tutkimusprosessin; luvun lopuksi pohdin vielä rooliani etnografisen aineiston kerääjänä ja tulkitsijana sekä arvioin tutkimuksen luotettavuutta. Myös kohtaamisen teorialle löytyi looginen paikka kolmannen pääluvun alusta: jäsentelin tutkimustuloksia sitoen ne erilaisten kohtaamisten alle.

Kaikille tutkimusraporttini pääluville yhteistä on se, että ne alkavat mietelauseella. Lainausten kautta halusin kiteyttää lukijalle niitä tunteita ja ajatuksia, joista käsin lähdin kutakin päälukua kirjoittamaan. Ensimmäisen pääluvun aforismi, *”Se ei ole ihme, että pääsin maaliin asti. Ihme on, että uskalsin aloittaa”*, kuvastaa tutkimusprosessille tyypillistä haastetta: alkuun pääseminen on usein hankalaa, mutta kun tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tarkoitus selkenevät, tempaisee aihe tutkijan mukaansa ja tutkimus soljuu eteenpäin. Toisen pääluvun lainaus, *”Koulutus on voimakkain ase, jolla voit muuttaa maailmaa”*, taustoittaa yhtenäisen peruskoulun syntymisen ja opettajuuden taustoja avaavan luvun ajatusta siitä, kuinka merkityksellinen asia koulutus (ja opettajuus) on myös yhteiskunnallisesti tarkasteltuna. Kolmannen pääluvun alkuun lainaamani ajatus, *”Älä koskaan luovu siitä, että kohdattuaan sinut ihminen on onnellisempi kuin ennen sitä”*, on yksi lempiaforismejani – se kiteyttää kohtaamisten merkityksen, joka nousi tutkimustuloksistani voimakkaasti esiin myös opettajuutta ohjaavana ulottuvuutena. Neljännen pääluvun alun mietelause, *”Tieto tulee asioiden erilleen ottamisesta: analyysistä. Mutta viisaus tulee asioiden yhdistämisestä”*, puolestaan johdattelee lukijan tutkimustuloksia, teoriaa ja tutkijan omaa ajattelua niiden pohjalta laajemmin yhdistävään pohdintalukuun.

Erityisesti tutkimustulosten raportointimuoto muuttui kirjoitusprosessin edetessä useaan otteeseen ennen lopulliseen muotoonsa asettumista. Myös alaluvut muuttivat järjestystään vielä aivan loppumetreillä. Jäsentelin tutkimustulokset Bronfenbrennerin systeemiteoriaa mukaillen jakaen tutkimustulokset ekso-, meso- ja mikrojärjestelmien mukaisesti eri tasoille, ja halusin luoda ymmärryksen myös lukijalle siitä, millä tasolla kutakin tutkimustulosta on tarkasteltu. Bronfenbrennerin teorian avulla voidaan käsitellä useiden ympäristötekijöiden ja henkilöiden erilaisia vuorovaikutus-

suhteita, rooleja, toimintoja ja prosesseja (Härkönen 2008, 25). Aivan kuten sosiaalistumisen näkökulmasta on olennaista, tukevatko eri tasot toisiaan vai toimivatko ne eri suuntiin, on eri tasojen yhteisvaikutus myös opettajuudelle merkityksellistä (vrt. Bronfenbrenner 1979, 209–211, 264).

Eksotasolla tässä tutkimuksessa tarkoitetaan järjestelmätasoa eli valtakunnallista peruskoulujärjestelmää työehtoineen, koululakeineen ja asetuksineen sekä perusopetuksen opetussuunnitelmineen. Mesotasolla tarkoitetaan organisaatiotasoa eli tutkimuskoulua sen fyysisine puitteineen sekä toimintakulttuuriin ja johtamiseen liittyvine piirteineen. Mikrotaso sisältää yksilötason, eli tässä tutkimuksella sillä viitataan yksittäisiin tutkimuskoulun opettajiin ja oppilaisiin. Tässä tutkimuksessa Bronfenbrennerin systeemiteoriaa sovelletaan siis tutkimustulosten jäsentelyssä kuvion 1 tummennetun osa-alueen mukaisesti.



Kuvio 1 Ekologisen sosiaalistumisteorian (Bronfenbrenner 1979) kuvaamat yksilön elinpiirit ja esimerkkejä niiden sisällyksistä opettaja keskiössä (vrt. Saarinen, Ruoppila & Korkiakangas 1994, 89; Härkönen 2008, 33).

Eksojärjestelmässä voidaan tutkia samanaikaisesti useampiakin sellaisia ympäristöjä, joissa henkilö on osallisena niin, että vähintään yhdessä henkilö ei kuitenkaan ole itse jäsenenä; esimerkkinä voidaan mainita pienten lasten vanhempien työaikajärjestelyjen ja lasten päivähoidon vaatimusten yhteensovittaminen yhteiskunnassa. Tässä tutkimuksessa eksojärjestelmän sisälle sijoittuvat sellaiset tutkimustulokset, jotka liittyvät valtakunnallisten ja paikallisten rakenteiden kohtaamisen näkökulmaan opettajuuden reunaehtoina ja mahdollistajina. Näillä rakenteilla tarkoitetaan kuntatason päätöksiä koulujen rakenteesta, opetussuunnitelman kuntakohtaista osaa ja opettajien täydennyskoulutusta sekä valtakunnallisella tasolla opetussuunnitelman perusteita, perusopetuslakia, asetuksia muun muassa kelpoisuusvaatimuksista, tuntijaosta, työajasta, opetuksesta ja arvioinnista sekä työnantajien ja työntekijäjärjestöjen kesken sovittuja opetushenkilöstön palkkoja ja muita työsuhteen ehtoja. Lisäksi tämän tarkastelutason alle sijoittuu opettajankoulutuksen merkitys osana opettajien kvalifikaatiota ja kompetenssia. Avaan näitä näkökulmia alaluvussa 3.2 *Rakenteet ja rakennus kohtaamisen moottorina ja jarruna*.

Samaan alalukuun kokoamani koulurakennukseen liittyvät tutkimustulokset sekä alaluku 3.3 *Kohtaamisen kautta kohti yhtenäisempää toimintakulttuuria* johdattavat lukijan mesojärjestelmän sisälle. Tällöin tutkimustulosten tarkastelussa siirrytään tutkimuskoulun toimintakulttuurin ja johtamisen tasolle. Mesojärjestelmässä tutkitaan sellaisia kahden tai useamman ympäristön välisiä yhteyksiä, joihin tutkittava henkilö itse kuuluu, esimerkiksi kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Mesojärjestelmää voidaan pitää mikrojärjestelmien järjestelmänä. (Bronfenbrenner 2002, 264.)

Mikrojärjestelmän piiriin kuuluvat ne toimintojen, roolien ja henkilöiden väliset suhteet, jotka henkilö kokee tietyssä konkreettisessa ympäristössä ja joka sisältää muut henkilöt, joilla on tunnusomaiset temperamentin, persoonallisuuden ja käsitysjärjestelmien piirteet. Yksilön lähiympäristö, kuten koti, koululuokka, harrastuspiiri tai lähisukulaiset, katsotaan kuuluvan osaksi tällaista mikrojärjestelmää (Saarinen ym. 1994, 88–89). Tässä tutkimuksessa olen sijoittanut mikrojärjestelmän tasolle tutkimustuloksista ne näkökulmat, jotka kuvaavat kouluyhteisön tasoa yksittäisten opettajien kohtaamisen kautta suhteessa oppilaisiin ja toisiin opettajiin. Avaan näitä näkökulmia alaluvussa 3.4 *Yksilöiden väliset kohtaamiset monimuotoistuvat*.

Makrojärjestelmä sisältää kulttuuriset ja sukupolvilta toiselle siirtyvät toimintamallit, tavat ja uskomukset, ja se vaikuttaa kaikkiin muihin yllämainittuihin järjestelmiin (Bronfenbrenner 1979, 258–268). Viittaan makrojärjestelmän tasoon vasta tutkimustulosten yhteenvedossa alaluvun 3.5 *Yhteenvedoa tutkimustuloksista* alla pohtimalla traditioiden merkitystä opettajuuden rakentumisen prosessissa. Nostan tutkimustulosten yhteenvedossa esiin myös Bronfenbrennerin myöhemmin teoriaansa lisäämän viidennen tason, ulkoisissa ympäristöissä tapahtuvaa, aikasidonnaista

muutosta kuvastavan kronojärjestelmän. Ajan ulottuvuus tarkastelee tässä tutkimuksessa opettajuuden kehitykseen vaikuttavia pysyvyyden ja muutoksen ilmiöitä opettajayksilön elämän aikana: pohdin opettajan identiteettityön merkitystä opettajuuden muutoksen suunnalle (Bronfenbrenner 2002, 224, 235–237). Vedän alaluvussa 3.5 myös yhteen eri tasojen tarkastelun, ja pyrin luomaan kokonaiskuvan yhtenäisen peruskoulun opettajuuteen vaikuttavista tekijöistä erityisesti monipuolistuneiden kohtaamisen näkökulmasta tarkasteltuna – ja luon samalla yhtenäisyyden portaavat.

Viimeisessä pääluvussa 4 *Yhtenäisen peruskoulun opettajuuden kasvukaari* vedän yhteen, millaisia ideoita tutkimus on synnyttänyt yhtenäisen peruskoulun ja akateemisen opettajankoulutuksen kehittämistä ajatellen. Peilaan perinteisen pohdintaluvun korvaavassa pääluvussa 4 myös tutkimustuloksia tutkimuskoulun ja laajemminkin yhtenäisen peruskoulun opettajuuden nykytilaan.

1.2 Tutkimustehtävä

Väitöskirjatutkimukseni tarkoituksena on selvittää yhtenäisen peruskoulun vaikutusta opettajuuteen. Tutkimuksen keskiössä on perusopetuksen opettajuus yhtenäisen peruskoulun kontekstissa, jossa eri opettajakategorioita edustavat opettajat sekä eri-ikäiset oppilaat kohtaavat uudella tavalla erillisiin peruskoulun ala- ja yläasteisiin verrattuna. Tutkimuksessani yhtenäisellä peruskoululla tarkoitetaan sellaista yhtenäiskoulua, jossa toimivat perusopetuksen vuosiluokat 1–9 samassa hallinnollisessa ja toiminnallisessa kompleksissa.

Tutkimuksen tavoitteena on löytää näkökulmia yhtenäisen peruskoulun ja laaja-alaisen opettajankoulutuksen kehittämisprosessin tueksi. Erityisen mielenkiinnon kohteeksi aineistosta nousee kysymys, millaiseen opettajuuteen yhtenäinen peruskoulu ohjaa ja kuinka opettajayhteisön heterogeenisyydestä saadaan hyödynnettyä synergiaedut mahdollisimman hyvin ja vastaavasti poistettua uhkatekijät. Tavoitteenani ei ole niinkään luoda yleispätevää mallia peruskoulun opettajuudesta tai yhtenäisestä peruskoulusta, jotka ovat molemmat enemmänkin dynaamisia kuin staattisia käsitteitä.

Tutkimuksessani lähestytään yhtenäisen peruskoulun opettajuuteen liittyviä näkökulmia etnografisen tapaustutkimuksen keinoin. Ratkaisuni taustalla vaikutti esiymmärrykseni tutkittavasta ilmiöstä: etnografinen tutkimusote mahdollistaa aiempaa tutkimusta syvemmän käsityksen muodostamisen tutkimastani ilmiöstä. Tutkimuksessani pyrin saamaan yhtenäisen peruskoulun opettajien äänet kuuluviin. Lisäksi pyrin tarkentamaan kokonaiskäsitystä perusopetuksen opettajuudesta opettajien arkea observoimalla ja heidän työtään varjostamalla sekä tutkimustuloksiani aiempiin tutkimuksiin refleктоimalla.

1.3 Tutkimuskysymykset

Yhtenäisessä peruskoulussa on paljon kiinnostavia näkökulmia: Onko yhtenäisellä peruskoululla vaikutusta oppimiseen? Millaiseksi oppilaat kokevat koulupolun yhtenäisessä peruskoulussa? Kuinka opetussuunnitelma ja yhtenäisen perusopetuksen tarpeet kohtaavat käytännössä? Millaisia haasteita yhtenäinen peruskoulu tuo koulun johtamiselle? Mitä voidaan pitää hyvin toimivan yhtenäisen peruskoulun rakennusaineiksina? Listaa voisi jatkaa lähes loputtomiin.

Kohdensin oman mielenkiintoni erityisesti yhtenäisen peruskoulun opettajuuden ympärille: kiinnostuin selvittämään, millaisia mahdollisesti uusia ulottuvuuksia yhtenäinen peruskoulu tuo opettajuuteen opettajan työn kontekstina. Tutkimuskysymysten muotoutumiseen vaikutti pohdintani siitä, säilyvätkö luokan- ja aineenopettajien roolit ennallaan koulun rakenteesta riippumatta. Kiinnostuin selvittämään tapaustutkimuksen avulla, muuttuuko opettajuus uudenaikaisessa kontekstissa, ja jos muuttuu, niin miten. Halusin lähteä etsimään vastauksia kysymyksiini siitä, mitä yhtenäisen peruskoulun opettajilta vaaditaan, ja mihin suuntaan opettajuus yhtenäisen peruskoulun kontekstissa kehittyi. Tässä väitöstutkimuksessa pyritään siis vastaamaan tutkimuksen pääkysymykseen:

Millaista opettajuutta yhtenäinen peruskoulu rakentaa?

Tarkoitukseni oli kohdistaa tutkimukseni samassa koulurakennuksessa toimivien luokan- ja aineenopettajien sekä koulun rehtorin, erityisopettajien ja oppilaanohjaajan yhdessä luoman opetussuunnitelman ja toimintakulttuurin muodostaman yhtenäisyyden näkymiseen opettajien arkityössä ja sen perusteluissa. Valitsin tapaustutkimukseni tutkimuskohteeksi uudehkon helsinkiläisen yhtenäisen peruskoulun, jossa oli aineistonkeruuaikana noin 300 oppilasta ja 30 opettajaa.

Observoin tutkimuskoululla pitkäkestoisesti kaikkien koulun opettajien työtä, ja lisäksi keräsin aineistoa muun muassa haastattelemalla sekä pyytämällä neljää opettajaa pitämään työstään ohjattua työpäiväkirjaa. Tutkimuksen Avainopettajaksi valikoitui luokanopettajana pitkään työskennellyt naisopettaja, joka toimi tutkimuskoululla aineistonkeruun aikana myös apulaisrehtorina; havainnoin erityisen tiiviisti häntä sekä luokan- että aineenopetuksen puolella, ja myös keskustelin hänen kanssaan opettajuudesta yhtenäisen peruskoulun kontekstissa vielä enemmän kuin muiden tutkimuskoulun opettajien kanssa. (Kuvailen tutkimusprosessia tarkemmin seuraavassa alaluvussa 1.4 *Tutkimusote ja -menetelmät* sekä tutkimuskoulua ja sen opettajia tutkimustulosten yhteydessä jäljempänä alaluvussa 3.1.2 *Tutkimuskoulun opettajat*.)

Mitä pidempään vietin aikaa tutkimuskoululla, sitä selkeämmin huomasin kiinnostuvani erityisesti eri opettajaryhmien välisestä yhteistyöstä sekä ylipäänsä vuorovaikutuksen ja erilaisten kohtaamisten määrästä ja

laadusta työpäivien aikana. Pohdin myös, millaisia valmiuksia yhtenäisen peruskoulun opettajat työssään tarvitsivat – ja eroavatko ne jotenkin erillisten ala-asteiden luokanopettajilta ja usein edelleen lukion yhteydessä toimivien erillisten yläasteiden aineenopettajilta vaadittavista valmiuksista. Lisäksi halusin selvittää, millaisia haasteita ja mahdollisuuksia opettajat itse liittivät työhönsä yhtenäisessä peruskoulussa sekä mitkä asiat näyttäisivät toimivan esteinä tai hidasteina yhtenäisen peruskoulun opettajuuden kehittymiselle. Muodostin yhtenäisen peruskoulun opettajuuden ulottuvuuksia pohtiessani lopulta neljä aineistonkeruutani ohjaavaa alakysymystä:

- 1) Mitä uutta yhtenäinen peruskoulu tuo *kohtaamisiin* opettajan työssä?
- 2) Millaista opettajien välistä *yhteistyötä* yhtenäisessä peruskoulussa tehdään?
- 3) Millaisia *valmiuksia* peruskoulun opettajat tarvitsevat työssään erityisesti yhtenäisyyden näkökulmasta tarkasteltuna?
- 4) Mitä *esteitä* yhtenäistyvän perusopetuksen opettajuuden kehittämisen tiellä on?

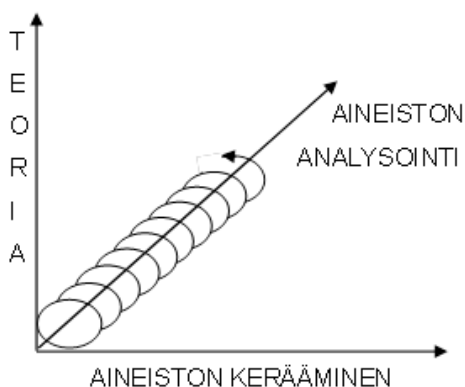
Näiden kysymysten avulla pyrin lähestymään yhtenäisen peruskoulun opettajuuden ydintä ja valottamaan tutkimusaineistosta nousevilla vastauksilla peruskoulun yhtenäistymisen haasteita ja mahdollisuuksia opettajuudelle.

1.4 Tutkimusote ja -menetelmät

Väitöstutkimukseni tavoite on päästä kiinni ilmiöön 'yhtenäisen peruskoulun opettajuus'. Tutkimustehtäväni johti laadullisen tutkimusotteen valintaan: laadullisessa tutkimuksessa lähtökohtana on todellisen elämän ymmärtäminen ja kuvaaminen mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja syvällisesti. Yhtenä ominaispiirteenä laadullisessa tutkimuksessa on pidetty myös hypoteesittomuutta, tutkimuksessa pyritään etenemään mahdollisimman vähin ennako-odotuksin ja aineistolähtöisesti. (Saikkonen & Miettinen 2005; Eskola & Suoranta 2000; Hirsjärvi ym. 2014.)

Teorian ja aineiston välillä vallitsee laadullisessa tutkimuksessa usein hermeneuttinen kehä: teoriaa tarvitaan esiymmärryksen luomiseksi, tutkimuskysymysten tarkentamiseksi ja lopuksi tutkimusaineiston

tulkittamisen tueksi. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimustehtävä saattaa muuttua radikaalistikin tutkimusprosessin aikana, ja etenkin tutkimuskysymykset tarkentuvat usein vasta tutkimuksen edetessä. Laadullinen tutkimus voi myös pyrkiä luomaan kokonaan uutta teoriaa, jolloin teorian roolina on ennemminkin toimia päämääränä kuin tutkimusprosessin tukijana – tällöin päättely on vahvasti induktiivista. Induktiivinen päättely on muutenkin ominaista laadulliselle tutkimukselle: päätelmiä tehdään aineistosta nousevan evidenssin perusteella, eikä tilastolliseen yleistämiseen pyritä. (Saikkonen & Miettinen 2005; Eskola & Suoranta 2000; Hirsjärvi ym. 2014.) Hermeneuttisen kehän käsite kuvailee hyvin sitä aineiston, teorian ja induktiiviselle päättelylle nojaavan tutkimusaineiston analysointini vuoropuhelua, jota kävin koko väitöstutkimusprosessin ajan kuvion 2 mukaisesti.



Kuvio 2 Väitöstutkimukseni aineiston, teorian ja analyysin kehämäinen vuoropuhelu.

Tämän väitöstutkimuksen tavoitteena on päästä opettajien omia käsityksiä syvemmälle tasolle perusopetuksen opettajuuden eri ulottuvuuksien tarkastelussa. Päästäkseni tutkittavien opettajien maailmaan mahdollisimman aidosti kiinni koin tarvitsevani riittävän pitkäkestoista ja tutkimuskohteeseen syvälle puretuvaa laadullista aineistoa ennemmin yhdeltä tutkimuskoululta kuin esimerkiksi kirjallisiin kyselyihin perustuvaa aineistoa usealta eri tutkimuskoululta. Tavoite syvällisen tiedon saavuttamisesta kohteesta ohjasikin vahvasti tutkimusotteen valintaa. Tutkimusotteista etnografia tuntui soveltuvan tähän tarkoitukseen erinomaisesti – etnografiassa on perusteltua tutkia suuren joukon sijaan pientä porukkaa huolellisesti, ja etnografian avulla voidaan onnistuneiden tulkintojen kautta antaa tarkka syvyysuuntainen kuvaus tutkittavasta

tapauksesta ja herättää uusia ajatuksia ennemminkin kuin pyrkiä paljastamaan yleistettäviä lainalaisuuksia.

Etnografinen tutkimusote on syntynyt uteliaisuudesta ihmisiin. Syrjäläinen (1995, 68) toteaa etnografian tarkoittavan kirjaimellisesti ”ihmisistä kirjoittamista”; Wikipedian mukaan etnografia voidaan johtaa sanoista ’ethnos’ (kansa) ja ’graphein’ (kirjoittaa), jolloin käännös voisi olla esimerkiksi ’kansan ja sen kulttuurin kuvaus’. Yhteistä molempien käännösten sisällölle voidaan tulkita olevan etnografisten tutkimusten tavoitteessa: tutkimuskohteen näkeminen sen luonnollisessa toimintaympäristössä jokapäiväisissä tilanteissa. Etnografian vahvuus piilee erityisesti sen kyvyssä painottaa tutkittavien arkielämän ilmiöiden aitoa ymmärtämistä; kouluetnografia lähtee yleensä liikkeelle siitä, että tutkija kiinnostuu jostakin kouluelämäänsä tai opetukseen liittyvästä ilmiöstä, henkilöstä tai yhteisöstä. Koska halusin päästä syvällisesti ja aidosti kiinni monitahoiseen ilmiöön ”yhtenäisen peruskoulun opettajuus”, tuntui tutkimusongelmien etnografinen lähestymistapa luontevalta. Etnografia istuu hyvin myös ihmisläheiseen persoonaani ja tapaani hahmottaa maailmaa. Tutkimuksellisten tavoitteiden ja pidempiaikaisen, intensiivisen kenttätöyöskentelyn mahdollistaneen tutkimusrahoituksen yhdistelmänä tutkimuksesta muotoutui etnografinen, pitkäkestoinen tapaustutkimus. (Esim. Lappalainen ym. 2007; Saikkonen & Miettinen 2005; Pole & Morrison 2003; Walford 2002; Gordon ym. 2001; Hirsjärvi ym. 2014; Eskola & Suoranta 2000 65; 103–110; Cohen, Manion & Morrison 2000, 181; Syrjäläinen 1990, 33, 41–44; Syrjäläinen 1995, 68, 78; ks. myös Yin 2003; Hammersley 1990; Syrjälä & Numminen 1988.)

Kenttätöyövaiheen pituuteen vaikuttaa luonnollisestikin tutkimusilmiö ja -tehtävä. Koulumaailmaa koskeissa tutkimuksissa suositellaan usein vähintään lukuvuoden mittaista kenttätöyöaikaa (esim. Syrjälä & Numminen 1988, 26–27). Väitöstutkimusprosessi tarjosi erityisesti tutkimusapurahakausien aikana ainutlaatuisen mahdollisuuden tiiviiseen läsnäoloon tutkimuskoululla. Olen voinut tehdä tutkimusprosessin aikana havaintoja tutkittavasta ilmiöstä monella tavalla useaan otteeseen. Aloitin aineistonkeruun vuoden 2005 alussa, ja vein sen päätökseen joulukuussa 2007. Lopuksi nivoin tutkimusaineistosta tekemäni johtopäätökset yhteen ja testasin niiden siirrettävyyttä tähän päivään haastattelemalla vielä kertaalleen tutkimukseni eräänlaiseksi päähenkilöksi valitsemaani koulun avainopettajaa tutkimusraportin viimeistelyvaiheessa, keväällä 2017. Monipuolinen vuorovaikutus tutkimukseni kohteiden kanssa sekä aineistonkeruun jälkeinen ajanjakso, jolloin syvensin tietämystäni tutkittavasta ilmiöstä tutkimuskirjallisuuden ja konferensseissa käymieni keskustelujen avulla ovat olleet avaimia matkalla kohti syvällisempää ymmärrystä peruskoulunopettajuudesta yhtenäisissä peruskouluissa.

1.5 Aineistonkeruu

Etnografisessa tutkimuksessa käytetään useita aineistonkeruumenetelmiä, joista yleisimmät ovat observointi, haastattelut, (epämuodolliset) keskustelut ja erilaisten dokumenttien kerääminen. Aineistonkeruun apuna käytetään kenttämuistiinpanoja, usein myös ääni- ja kuvanauhoja sekä valokuvia. (Ks. esim. Eskola & Suoranta 2000, 105–106; Wolcott 2005, 62–64; Vuorinen 2005; Syrjäläinen 1995, 83–85).

Tutkimuksessani pyrin pääsemään kiinni yhtenäisen peruskoulun opettajuuteen monenlaisin etnografiselle tutkimukselle soveltuvien lähestymistavoin: muun muassa opettajien työtä havainnoimalla ja varjostamalla, teemahaastatteluilla, vapaamuotoisesti koko henkilökunnan kanssa keskustelemalla sekä analysoimalla opettajien pitämiä puolistrukturoituja työpäiväkirjoja. Seurasin myös tutkimuskoulun sisäistä tiedotusta, ja hyödynsin tutkimuskoulun erilaisia dokumentteja erityisesti faktoja tarkistaessani. Lisäksi otin valokuvia koulutiloista muistini tueksi. Keräsin tutkimusaineistoa toimintansa syksyllä 2003 aloittaneesta yhtenäisestä peruskoulusta, jota kuvailen tarkemmin tutkimustulosluvun yhteydessä alaluvuissa 3.1.2 *Tutkimuskoulu opettajien työn näyttämönä* ja 3.2 *Rakenteet ja rakennus kohtaamisten moottorina ja jarruna*.

Vietin tutkimuskoululla vuosien 2005–2007 aikana tiiviisti aikaa koulun yhteisissä tiloissa hengailen. Osallistuin myös säännöllisesti tutkimuskoulun henkilökunnan viikkopalavereihin sekä muun muassa opettajien yhteisiin kokouksiin, lukuvuoden suunnittelupäiviin, koulun arvoprosessiin, muutamaan vanhempainiltaan ja haastateltavien opettajien oppitunneille. Välissä otin tutkimusprosessiin vuoden verran etäisyyttä viettäen vuoden 2006 perhevapaalla, silloinkin tosin osallistuin syksyllä 2006 muun muassa koulun suunnittelupäivään. Lopetin aineistonkeruun vuoden 2007 lopussa, mutta kävin keväällä 2008 vielä pariin kertaan keskustelemassa opettajien kanssa tutkimusaineistoa analysoidessani.

Olen seurannut tutkimuskoulun toimintaa vaihtelevalla aktiivisuudella myös varsinaisen aineistonkeruun jälkeen. Aktiivisessa tutkijan roolissa palasin tutkimuskoululle uudestaan vielä tutkimusraportin viimeistelyvaiheessa keväällä 2017 testaamaan tutkimustuloksiani Avainopettajalla. Samalla keskustelin vapaamuotoisesti kahden muunkin tutkimuskoulun opettajan kanssa, ja sain tutustuttavakseni myös muun muassa koulun nykyisen toimintasuunnitelman.

Olen vetänyt seuraavalla sivulla taulukossa 1 yhteen aineistonkeruuni vaiheita pääpiirteittäin. Havainnointia tapahtui taulukossa mainittujen kokousten, vanhempainiltojen, seminaarien ja muiden koulun tilaisuuksien lisäksi säännöllisesti etenkin oppituntien ulkopuolella opettajien arkea aktiivisesti seuraten.

Taulukko 1. Aineistonkeruun aikataulu pääpiirteittäin.

01/2005 Haastattelurungon luominen. 02-05/2005 Havainnointia. 02-05/2005 Arvoprosessi. 03-04/2005 Oppituntien havainnointia haastatteluun osallistuvien opettajien osalta. 8 teemahaastattelua. Opettajien kehityskeskustelut. 05/2005 Yhteinen kevätkokous.	Perhevapaalla.	03-05/2007 Lisää havainnointia: mm. oppiaineilta, vanhempainilta ja arviointikokous.	03-04/2008 Piipahduksia tutkimuskoululla aineiston analysoinnin aikana. 05/2017 Avainopettajan haastattelu, havainnointia tutkimuskoululla
↑	↑	↑	↑
Kevät 2005	Kevät 2006	Kevät 2007	Kevät 2008 ja kevät 2017
↓	↓	↓	
08/2005 Suunnittelupäivä. 08-10/2005 Lisää havainnointia, erityisen aktiivisesti opettajien viikkopalaverissa. 09/2005 Vanhempainilta. 10/2015 SYVE-seminaari Vantaalla opettajien kanssa. 10-11/2005 Työpäiväkirjat.	Perhevapaalla. 08/2006 Suunnittelupäivä. 09/2006 Vanhempainilta.	08/2007 Suunnittelupäivä. 08-09/2007 Työpäiväkirjaa pitäneiden opettajien oppituntien havainnointia. 09/2007 Vanhempainilta & SYVE-seminaari. 10-11/2007 Työviikon varjostus (Avainopettaja). 11-12/2007 Työpäivien varjostukset. 11-12/2005 Neljä teemahaastattelua, havainnointia.	

Havainnointi

Havainnointi on aikaa vievä, mutta muuten erinomaisesti etenkin etnografiseen tutkimukseen soveltuva tutkimusmenetelmä, jonka etuna voidaan pitää välittömän, suoran tiedon saamista yksilöiden, ryhmien ja organisaatioiden toiminnasta (Hirsjärvi ym. 2014, 202–203). Seurasin tutkimuskouluni opettajien työtä intensiivisesti keväällä 2005 ja syksyllä

2007, ja vietin tutkimuskoululla melko paljon aikaa myös aktiivisten aineistonkeruujaksojen välissä. Pyrin havainnointiaineiston kautta vastaamaan pääkysymykseeni *millaista opettajuutta yhtenäinen peruskoulu rakentaa* kaikkien neljän alakysymyksen kautta tehden havaintoja erityisesti kohtaamisiin ja opettajien väliseen yhteistyöhön liittyen sekä pohtimalla havaintojen kautta yhtenäisen peruskoulun opettajan työssä tarvittavia valmiuksia ja yhtenäistyvän perusopetuksen opettajuuden rakentumisen tiellä olevia esteitä ja hidasteita.

Havainnoin koko työyhteisöä, keskustelin opettajien ja myös muun henkilökunnan kanssa vapaamuotoisesti erityisesti välituntisin ja ruokailun yhteydessä sekä osallistuin opettajien kokouksiin, suunnittelupäiviin ja koulun yhteiseen arvoprosessiin koittaen tietoisesti välttää niiden kulkuun vaikuttamista (vrt. Paju 2011; Hoikkala & Paju 2013). Tommi Hoikkala ja Petri Paju (2013) seurasivat 9. luokan oppilaiden koulupäiviä lukuvuoden ajan pyrkien samastumaan heidän rooliinsa, kun taas oma huomioni kiinnittyi tutkimuskoululla opettajiin mahdollisimman huomaamattomasti taustalla pysyen. Erityisesti kiinnitin huomiota niihin valitsemiini kahdeksaan tutkimuskoulun opettajaan, joita tulisin kevään 2005 aikana haastattelemaan – kävin muun muassa seuraamassa heidän oppituntejaan, sekä vietin aikaani heidän seurassaan välituntisin koko henkilökunnan yhteisessä taukotilassa (”Pannuhuoneessa”), ruokalassa (”Messissä”) ja välituntivalvonnassa ulkona.

Moni opettaja oli tuonut haastatteluissa esiin, kuinka opettajan perustyö luokahuoneessa oppilaiden kanssa ei sinänsä muutu, vaikka koulun rakenne on totutusta poikkeava (erillisten ala- ja yläasteiden sijaan kaikki vuosiluokat 1–9 toimivat saman katon alla). Koska olin kiinnostunut kysymyksestä, millaisia uusia ulottuvuuksia peruskoulun yhtenäisyys mahdollisesti tuo opettajuuteen, halusin seurata opettajien työtä erityisesti oppituntien ulkopuolella. En kuitenkaan kokenut voivani jättää varsinaista opetustyötä täysin huomiotta, joten kuljin opettajien mukana vaihtelevasti myös oppitunneilla. Osallistuin myös muun muassa koulun vanhempain-iltaan syksyllä 2005 niin, että koulun yhteisen osuuden jälkeen jalkauduin Avainopettajan luokkaan seuraamaan vanhempainillan opettajakohdaisen osuuden etenemistä.

Haastatteluiden ja työpäiväkirjojen ohella havainnointi olikin keskeisessä roolissa syvällisemmän kuvan saamisessa opettajuuden rakentumisesta tutkimuskoulun kontekstissa. Päähuomioni havainnoinnissa oli opettajien omassa toiminnassa: keitä he kohtasivat työpäivänsä aikana, millaisessa tarkoituksessa ja mitä nuo kohtaamiset sisälsivät, millaisia aika-tilapolkuja (ks. Gordon 1999) tutkimuskoulun opettajat noudattivat sekä millaisia tehtäviä heidän työhönsä liittyi. Yleisemmällä tasolla kiinnitin huomiota esimerkiksi siihen, millaisia haasteita opettajat kohtasivat työssään, kuinka he niistä selvisivät, mistä he keskenään puhuivat ja millaista vuorovaikutusta opettajien työpäiviin sisältyi.

Havainnointiaineistoa kertyi runsaasti observoimalla tiiviisti koko opettajayhteisöä. Huomasin havainnointiaineistoa kerätessäni, että aluksi oli vaikea kirjata ylös muuta kuin selkeitä tapahtumia, muut aistihavainnot tuppasivat jäämään muistiinpanojen tasolla taka-alalle. Omaa työtäni helpotti se, että huomioni keskittyi usein erityisesti yhteen opettajaan kerrallaan (vrt. Gordon ym. 2000). Kokonaisvaltaisemman havainnoinnin hedelmiä oli vaikeampaa poimia aluksi melko sekavista muistiinpanoista. Jouduinkin täydentämään havainnointimuistiinpanojani hiljaisina hetkinä päivän päätteeksi etenkin muiden kuin konkreettisten tapahtumien osalta tavoittaakseni niiden kautta vielä myöhemminkin havainnointihetkissä vallinneet tunnelmat.

Tutkimuskoululla oppitunneilta kenttämuistiinpanoja tehdessäni kirjoitin sivun vasempaan laitaan aina kellonajat, sen jälkeen tilasta toiseen siirtymiset ja tapahtumat sekä sulkuihin omat tarkennetut huomioni. Merkitsin tunnin aluksi opetusryhmän koon ylös itselleni yleensä pikaisesti pelkkänä numerona samalla, kun keskitin huomioni muuhun havainnointiin. Tiesin voivani tarkistaa tiedon halutessani myöhemmin opettajalta. Sivun vasempaan laitaan saatoinkin kirjoittaa myös tunnelmia ja muita havaintoja pystysuunnassa; esimerkiksi alla olevassa näytteessä loppuun omalle rivilleen siirretty ”rauhallinen ja mukava tunnelma” oli tällainen merkintä. Lisäksi kirjasin ajatuksiani ja havainnoinnin aikana heränneitä kysymyksiä tähdillä erotettuna muistiinpanojen sekaan sekä ympyröin, alleviivasin ja käytin isoja kirjaimia tapahtumia korostaakseni.

Kaikkia merkintöjä ei valitettavasti sisältynyt alla olevaan muistiinpanonäytteeseen, jossa ensin on suoraan vihkosta sellaisenaan tähän siirretty esimerkki havainnoinnin aikana tehdyistä muistiinpanoista ja sen perässä päivän päätteeksi täydennetty versio samasta havainnointijaksosta. Kyseessä on 8. luokan kuvataiteen oppitunnin alkupuolelta 15 minuutin pätkä toisen havainnointipäivän niin sanotulta varjostusviikolta, jonka aikana seurasin tutkimukseni Avainopettajan työtä päivittäin koko työpäivän ajan. Kommentteihin (ks. Kuva 1) olen lisännyt sellaista taustatietoa, jonka ajattelin mahdollisesti herättävän kysymyksiä jälkikäteen, vaikka en niistä ollutkaan alun perin merkinnyt mitään muistiinpanoihini.

”Jotted notes” ti 30.10.2007 klo 8.15-8.30 tutkimuskoululla:

8.15: Kuviluokkaan (matkalla jatkoi yhteissuunnittelua 3. lk:n open¹ kanssa)

8.19: oppilaat käytävällä odottamassa => luokkaan

10

(”Otapas takki pois ja... hattu pois”) (oppilas: ”Sun tukka näyttää rasvaselta”=> se on märkä)

8.22: Pyytää oppilaita pöydän ääreen (5 poikaa, muut jatkaa muita töitä)

=> 8.23: selittää, mitä tavoitellaan ja tehdään (Suomi 90v leima)

(oppilaat kuuntelevat tosi keskittyneesti)

varoittaa, ettei satuta sormiaan kaivertaessa (humoristinen ote)

8.29: oppilaat ryhtyvät harjoittelemaan

avainope kannustaa, kiertelee, etsii oppilaille materiaaleja (kuvia)

RAUHALLINEN JA MUKAVA TUNNELMA

¹ Olen poistanut nimet aineistonäytteistä. Nimien sijasta kerron näytteissä opettajan taustan.

"Sitten kohdistin huomioni takaisin tämän päivän 'varjostuksen kohteeseen' eli tutkimukseni avainopettajaan*, joka kysyi juuri 3. luokan luokanopettajalta* "Mitäs me tehdään torstaina?" ja alkoi suunnitella hänen kanssaan samanaikaisopetusta liikuntatunnille. Pian (klo 8.15) avainope* vilkaisi kelloa, nousi ylös ja lähti pannuhuoneen ovesta ulos kulkemaan kohti kuvaamataidonluokkaa jatkaen kesken jäänyttä keskustelua luokanopettajan* kanssa. [Ala-aulassa he pysähtyivät hetkeksi, sopivat jatkavansa yhteissuunnittelua myöhemmin ja lähtivät kohti omia luokkatilojaan: luokanopettaja* käveli ripeästi kohti oikealla alakäytävässä sijaitsevaa luokkaansa ja avainope* kohti portaikkoja päästäkseen yläkerran kuvaamataidonluokkaansa.

Oppilaat odottelivat (klo 8.19) kuvaamataidonluokan edessä käytävällä, jossa oli mm. viihtyisältä näyttävää sohvatilaa, pari pyöreää pöytää tuoleineen, seinillä oppilaiden tekemiä töitä ja tilan takaseinä kokonaan ikkunaa. Oppilaita oli paikalla 10. Avainope* tervehti aidosti hymyillen heitä, ja oppilaat tervehtivät rennosti ja reippaasti takaisin. Sitten avainope* avasi luokan oven, päästi oppilaat sisään ja meni itse perässä. Kuljin joukon jatkona ovesta sisään luokkaan ja aloin etsiä sopivaa istumapaikkaa silmilläni. Luokan vasemmalla puolella oli erillinen, avoin työskentelytila, jonka takaosan pöydällä oli paperileikkuri, vasemmalla puolella ikkunoita käytävään ja oikealla puolella luokan toisen varastotilan ovi. Keskellä oli jonkunlainen laite ja etualalla iso, pyöreä, korkea pöytä. Suoraan luokan oven edestä alkoi oppilaiden pulpettimuodostelma, joka oli U-mallinen. Oven oikealla puolella oli pitkä pöytä, jonka ääressä oli pari ylimääräistä tuolia, ja seinustalla oppilastöiden päällä oli jälleen ikkunoita käytävään. Luokan oikeanpuoleinen seinä oli lähes kauttaaltaan ikkunallista, ja sen perällä sijaitsi opettajan pöytä sivuttain luokan edessä olevaan tauluun nähden. Suunnistini aluksi luokan eteen, koska siellä luokan vasemmassa laidassa oli tyhjä pöytä tuoleineen taulun edessä, suunnilleen opettajan pöytää vastapäätä. Siitä näki hyvin kaikki oppilaat ja opettajan. Oppilaat olivat istahtaneet jo paikoilleen, juttelivat keskenään, eivätkä tuntuneet kiinnittävän minuun juurikaan huomiota.

Avainope* käveli ensin suoraan pöytänsä taakse, laski kädestään tavaroita ja sitten käveleskeli luokassa paimentaen porukkaa rennon ystävälliseen sävyyn – "Otapas takki pois ja ... hattu pois" – ja oppilaat tekivät viivyttelämättä, mitä pyydettiin. Yksi oppilaista (poika) huomautti avainopelle*, että "Sun tukka näyttää rasvaselta". Avainope* ei hätkähtänyt vaan virnisti ja sanoi sen olevan vain vielä märkä (avainope* kertoi minulle ohimennen aamulla pyöräilleensä sinä päivänä töihin ja käyneensä juuri koululla suihkussa). Pikkuhiljaa luokka asettui aloilleen ja tunti alkoi (klo 8.20).

Avainope* kehotti oppilaita jatkamaan itsenäisesti kesken jääneitä töitään ja pyysi viittä edelliset työnsä valmiiksi saanutta poikaa luokan takaosaan korkean, pyöreän pöydän ääreen. Hän selitti (klo 8.23), mitä seuraavaksi tehdään ja mitä tehtävällä tavoitellaan. Aiheena oli Suomi 90v juhlaileman suunnitteleminen ja työskentely linoleumleville sekä valmiilla muotilla painotyön tekeminen A5-paperille. Oppilaat seisoivat pöydän ympärillä ja kuuntelivat tosi keskittyneesti. Avainope* varoitti humoristisella otteella oppilaita kaivertamasta vahingossa sormeensa virnistämällä, että hän voi kertoa ihan aidon kokemuksen pohjalta sen sattuvan. Oppilaat hörähtivät ääneen ja lupasivat varoa sormiaan.

Sen jälkeen (klo 8.29) he ryhtyivät harjoittelemaan uutta taitoa hahmottelemalla ensin omaa Suomi 90v -juhlakuviotaan lyijykynällä paperille. Avainope* kierteli luokassa, kannusti oppilaita ja etsi heille materiaaleja, mm. kuvia. Koko kuvaamataidon tunnin ajan luokassa oli mukavan rauhallinen ja leppoisa tunnelma, ja oppilaat työskentelivät ahkerasti, itsenäisesti ja motivoituneen oloisesti."

* = nimet poistettu aineistonnäytteistä. - - - = poistettu välistä pätkä havainnointimuistiinpanoista

Kommentti [01]: Joka viikko oli yhteinen liikuntatunti, jossa opettajina toimivat 3 lkn oma luokanope, kuvien aineenope ja kka (iso opetusryhmä, jossa kaksi erityisoppilasta integr.).

Kommentti [02]: En ainakaan huomannut, että siellä olisi ollut oppilaita tai muita opettajia samaan aikaan - onko mahdollista?

Kommentti [03]: En huomannut myöskään yläkoulussa muita oppilaita kuin avainopen omat, se johtui ehkä ajankohdasta? Seuratava tunti alkoi n. 4 min. myöhässä...

Kommentti [04]: 8. lk valinnainen kuvio, siksi oli niin pieni ryhmä.

Kommentti [05]: Huomasin yhden lähimpänä minua istuneen tytön ja pojan vilkaisevan minua uteliaana, mutta heidän eivät kysyneet vielä tässä vaiheessa tuntiä mistään.

Kommentti [01]: Paitsi että he olivat hiljaa, he myös seurasivat opettajaa, katsellaan ja ilmeikkin olivat tosi keskittyneitä, ei mitään kikkailua.

Kommentti [02]: Liikkui luovtan rauhallisesti, kunnatui, tai kyykistyi välillä yksittäisten oppilaiden "tasolle" juttelemaan, katsoi oppilaita silmiin, ei juuri korottanut ääntään vaan puhui aina selkeästi oppilaille (ei esim. edes vilkkaussivusilmällä minua).

Kuva 1 "Full fieldnotes", kirjoitettu ti 30.10.2007 ja su 4.11.2007.

Ylläoleva näyte osoittaa huomioni kiinnittyneen luokkatyöskentelyssä melko paljon opettajan toimintaan sekä oppilaiden ja opettajan väliseen kommunikointiin ennemmin kuin muunlaisten aistien varassa oleviin havaintoihin (esim. haju- ja tuntoaisti). Erityisesti pyrin kiinnittämään huomiota peruskoulun yhtenäisyyteen liittyviin asioihin, kuten 3. luokan liikuntatunnin samanaikaisopetuksen yhteissuunnitteluun luokan- ja aineenopettajan kesken. Tämä lyhyt näyte ei yksinään paljasta sitä, minkä havaitsin pidemmällä aikavälillä ja jolle sain vahvistusta teemahaastattelussa: Avainopettajan rooli tuntui muuttuneen keväästä 2005, jolloin hän oli 5. luokan luokanopettajana. Nämä 8. luokan oppilaat saivat tulkintani mukaan hieman enemmän itsenäistä vastuuta ja huumoria osakseen.

Huomasin muistiinpanoja selatessani jättäneeni tahattomasti tutkimusympäristön kuvailun melko vähäiselle huomiolle. Kenties kyse oli itselleni niin tutusta kontekstista, etten tullut ajatelleeksi, kuinka tärkeää sen kuvaileminen kirjallisesti olisi jo tutkimusprosessin aikana. Myös käytettävissä ollut aika teki omat rajoituksensa, koska seurasin opettajan työtä päivittäin aamusta iltaan, ja oma perheenikin kaipasi silti viikon aikana läsnäoloani. Onneksi pystyin palaamaan havainnointihetkien tunnelmiin vahvasti vielä hengähdystauon jälkeenkin, joten olen täydentänyt muistiinpanoja osittain jälkikäteen.

Robert M. Emersonin, Rachel I. Fretzin ja Linda L. Shawn (2001) esittelemä ajatus kolmiportaisista muistiinpanoista on kiinnostava: tutkijan tekemät havainnot muokkautuvat mentaalisista muistiinpanoista (mental notes) pikamuistiinpanojen (jotted notes) kautta lopulliseen muotoonsa valmiiksi kenttämuistiinpanoiksi (full fieldnotes). Itsekin huomasin painavani muistijälkiä mieleeni jo ennen kuin varsinainen havainnointi kulloinkin käynnistyi. Emerson, Fretz ja Shaw (emt.) kuvailevat tätä ensimmäistä vaihetta muun muassa virittäytymisenä havaintojen tekemiseen ja muistamiseen sekä sopivan paikan etsimiseen tilasta. Pikamuistiinpanojen rooli on tutkijoilla usein havaintojen välitön kirjaaminen ylös muistamisen helpottamiseksi, jotta he pystyvät tarkentamaan ja täydentämään havainnointimuistiinpanojaan jälkikäteen. (Emerson ym. 2001.)

Pyrin täydentämään tekemiäni muistiinpanoja aina viimeistään havainnointipäivän päätteeksi tutkimuskoululla, mutta varsinaiseen puhtaaksikirjoittamiseen kului enemmän aikaa. Näytteeksi valitsemani pätkä syntyi poikkeuksellisenä päivänä, jolloin kiirehdin tutkimuskoululta opettajan työpäivän päätteeksi lapseni vanhempainiltaan; siksi täydensin sen päivän osalta muistiinpanojani vasta illalla lasten jo nukahdettua, ja jatkoin työtä koko viikon osalta viikonloppuna. Oli mielenkiintoista havaita alkuperäiset vihkomuistiinpanoni esiin kaivaessani, että pelkät pika-muistiinpanot auttoivat minua palauttamaan tilanteen sen synnyttämine tunnelmineen mieleen. En pelkääkään menettäneeni merkittäviä havaintoja tai ajatuksia edes muistiinpanojen tasolla, vaikka en pystynytäkään saman tien kirjoittamaan romaania jokaisesta hetkestä.

Artikkelissa Emerson, Fretz ja Shaw (2001) tuovat esiin sen, kuinka eri tavoin tutkijat tekevät havaintoja, kirjaavat niitä ylös ja käyttävät tekemiään muistiinpanoja lopullisessa etnografisessa tutkimusraportissaan. Aika harva tutkija myöskään käyttää vain yhtä tapaa havaintojensa muistiin merkitsemisessä – huomasin pian, etten minäkään. Toisinaan tutkijan on tarkoituksenmukaisempaa havainnoida tutkittavaa ilmiötä aktiivisesti jopa täysin ilman muistiinpanovälineitä, kun taas toisinaan sama tutkija saattaa kirjata hyvinkin yksityiskohtaisesti saman tien havaintojaan ylös. (Emerson ym. 2001.) Itse hyödynsin esimerkiksi systemaattisemmassa oppituntien havainnoinnissa osittain myös omaan käyttööni ennalta jäsentelemääni observointipohjaa (ks. liite 5).

Näytteeksi valitsemassani havainnoinnissa tein havainnoinnin aikana muistiinpanoja kuulakärkikynällä ruutuvihkoon lyhyesti niin, että pystyin selkiyttämään ja täydentämään niitä jälkikäteen. Kehittelin muistiinpanotekniikkaani sekä varioin sitä tilanteen ja tavoitteiden mukaisesti pitkään jatkuneen havainnoinnin aikana. Emerson ym. (2001) tuovat esiin erilaisia kirjaustekniikoita: tutkijoista osa kirjoittaa saman tien runsassanaisia ja tarkkoja muistiinpanoja havainnoistaan, kun toiset laittavat ylös vain ydinsanat tai jopa pelkästään painavat asioita mieleensä. Vaihtelin itsekin muistiinpanotekniikoita tilanteen mukaan, mutta pääpaino oli olennaisilta tuntuneiden ydinsanojen kirjaamisessa ja muistiinpanojen täydentämisessä havainnointipäivän päätteeksi.

Muistiinpanoista ei sellaisenaan liene juurikaan hyötyä ulkopuolisille – nopeasti kirjoitettujen havaintojen ja ajatusten tulkitseminen vailla ymmärrystä havainnoitsijan ajatusketjuista ja kontekstista on vaikeaa, jollei suorastaan mahdotonta. Valitsemani näyte havainnollistaneekin tätä näkökulmaa osaltaan, onhan pikamuistiinpanojen ja täydennettyjen muistiinpanojen tarkkuudessa ja laajuudessa jo pikasilmäykselläkin havaittavissa melkoinen ero. Emersonin ym. (2001) artikkelissa todetaankin, että tutkijat tekevät havainnointimuistiinpanoja ennemmin itselleen kuin sellaisenaan julkaistavaksi. Artikkelissa on osattu tiivistää osuvasti, että muiden ymmärryksessä rajana on se, mitä tutkija pystyy tuottamaan kirjalliseen muotoon. Näinhän se kieltämättä on: lukija muodostaa lopulta käsityksensä tutkimuksesta pitkälti lukemansa tutkimusraportin kautta. Yleensä tutkijat kirjaavat ylös paljon sellaistaikin havainnointiaineistoa, jota ei koskaan käytetä varsinaisessa tutkimusraportissa. Aineisto myös täydentyy tutkimusprosessin aikana, näin tapahtui tässäkin tutkimuksessa. (Emerson ym. 2001.)

Sekä tutkijan havainnot että etenkin niiden pohjalta tehty muistiinpanot ovat aina tutkijan subjektiivisia kokemuksia ja tulkintoja havaittavasta ilmiöstä. Jokaisella tutkijalla on oma orientaationsa tutkittavaan ilmiöön, joka vääjäämättä vaikuttaa siihen, mitä näkee ja kuulee, miten tekemiään havaintoja kirjaa ylös ja miten niitä tulkitsee. Siksi on tärkeää reflektoida paitsi toimintaansa ja tutkijan rooliaan myös taustaansa riittävän valaisevasti tutkimusraportissa. Tutkijalla onkin merkittävä vastuu valinnoistaan paitsi aineistoa kerätessään, rajatessaan ja analysoidessaan myös, tai jopa etenkin, tutkimuksesta raportoidessaan.

Osa tutkijoista painottaa havainnointimuistiinpanoissaan oman toimintansa reflektointia, toiset taas korostavat itsensä ulkopuolisia havaintoja. Aika harva etnografi jättäneekin kumpaakaan näkökulmaa täysin huomiotta havainnointimuistiinpanoissaan, tutkimusraportista puhumattaakaan. Jokainen havainnoitsija kuitenkin joutuu ratkaisemaan itselleen ja tutkimuksensa tavoitteille parhaiten sopivalla tavalla esimerkiksi kysymykset dialogisuuden, tarkkojen sanamuotojen, eleiden ja ilmeiden kirjaamisesta. Myös tutkimusten raportointityylit voivat vaihdella paljon, ja niitä kannattaa uskaltaa tarvittaessa sekoittaa samankin tutkimusraportin sisällä. (Emerson

ym. 2001; ks. myös Lappalainen 2007, 10–14; vrt. esim. Syrjäläinen 2003; Palmu 2003; Hakala 2007; Paju 2011.)

Tutkijan on pakko aina vetää raja johonkin aineistonkeruunsa määrässä, syvyydessä ja menetelmissä. Vaikka tutkija kuinka yrittäisi kaikkensa päästäkseen tutkittavan ilmiön keskiöön, jää häneltä väkisinkin aina jotain katvealueelle. Tutkimusaineiston vahvuudeksi muodostui aika – mitä enemmän vietin aikaani tutkimuskoululla havaintoja tehden, sitä monipuolisemmin ja tarkemmin opin tekemään havaintoja sekä kirjaamaan niitä ylös. Pohdin myös videoinnin mahdollisuuksia ja rajoituksia. Päätin olla käyttämättä sitä, koska videotintikaan ei tallenna kaikkia tapahtumia aukotta, ja lisäksi se saattaa häiritä tutkittavien toimintaa (esim. Berg 2010, 108). Vaikka videointi olisi saattanut auttaa palauttamaan tapahtumia muistiin yksityiskohtaisemmin, olisi se samalla mahdollisesti korostanut tutkijan rooliani ja enemminkin heikentänyt kuin parantanut tutkimuksen luotettavuutta (vrt. Emerson ym. 2001: ”note-taker role”). Videointi olisi myös vienyt oman huomioni etäämmäksi olennaisesta, kun olisin viritellyt kameroita opetustiloihin (hankittuani ensin tutkimusluvut) tai juossut videokamera kädessäni pitkin koulun käytäviä.

Tutkijan onkin syytä harkita tarkkaan, miten havaintoja kannattaa milloinkin tallentaa muistiin; toisinaan muistiinpanovälineet on unohdettava jopa kokonaan luottamuksen voittamiseksi (Emerson ym. 2001). Vältin tutkimuskoululla etenkin vielä keväällä 2005 tietoisesti avointen muistiinpanojen tekemistä. Ajan kuluessa ja luottamuksen lisääntyessä otin muistiinpanovälineet esiin. Sain aineistonkeruun aikana opettajilta humoristissävyytteisen lempinimen ”Tapetti”, joka kuvasi osuvasti läsnäoloani – kuuluin ympäristöön luonnollisella, huomaamattomalla tavalla. Uskon ansainneeni luontevan läsnäoloni tutkimuskoululla mahdollistaneen ”Tapetin” roolini ainakin osittain juuri kuvaamisen ja näkyvän muistiinpanojen tekemisen välttelyn tuloksena. Pyrin tutkimuskoululla olemaan aina aidon lämpimästi ja samalla mahdollisimman huomaamattomasti läsnä niin, että työyhteisö voisi toimia kuin minua ei olisikaan; olin tutkijana selkeämmin tarkkailijan kuin osallistujan roolissa.

Tutkimusta varten kerättävän aineiston määrä ja aineiston keruuseen käytettävät aika määräytyy laadullisessa tutkimuksessa usein vasta tutkimusprosessin aikana (esim. Lappalainen ym. 2007; Saikkonen & Miettinen 2005; Pole & Morrison 2003; Gordon ym. 2001; Hirsjärvi ym. 2014.) Palasinkin tutkimuskoulun toimintaa havainnoimaan useaan otteeseen myös aktiivisten aineistonkeruuvaiheiden välillä – jo siksikin, koska tutkimuskoulu oli uusi ja elää jatkuvaa muutosten aikaa. Varsinaista tutkimusaineistoa keräsin lisää vielä syyslukukauden 2007 aikana.

Varjostus

Seurasin lokakuun 2007 lopussa Avainopettajan urapolkua luokanopettajasta aineenopettajaksi havainnoinnin, varjostuksen sekä varjostusviikon jälkeen myös uusintahaastattelun avulla. Lisäksi varjostin samalla menetelmällä kolmea muutakin opettajaa, jotka olivat syksyn 2005 aikana pitäneet viikon ajan työpäiväkirjaa. Heidän varjostamiseensa käytiin aikaa aina yhden työpäivän kutakin opettajaa kohden.

Laadullista varjostusta voidaan pitää omana tutkimusmenetelmänään, vaikka se linkittyikin vahvasti etenkin etnografisen kenttätutkimuksen muihin menetelmiin, kuten osallistuvaan havainnointiin. Varjostusmenetelmässä voidaan nähdä eräänlaista oppipoika-kisällimäistä ajattelua: tavoitteena on syventää ymmärrystä ammatista työntekijän toimintaa seuraamalla siihen kuitenkin itse aktiivisesti vaikuttamatta. (Engstrom 2010, 47–49.)

Tutkimuskentällä varjostuksen juuret voidaan jäljittää aina 1950-luvulle asti liikkeenjohdon tutkimusalalle (Quinlan 2008, 1482). Alun perin lähinnä kvantitatiivisen tutkimuksen kentällä käytössä ollut varjostusmenetelmä on laajentunut 1970-luvulta alkaen roolien ymmärtämiseen pyrkiväksi kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmäksi (McDonald 2005). Varjostusta käytetään tiedonkeruumenetelmänä myös muun muassa palvelumuotoilussa. Tuotekehitysprosessiin liittyen varjostuksen fokus on kuluttajien observoinnissa heidän arkensa keskellä ja palvelumuotoilussa kehitettävän palvelun toiminnan seuraamisessa – molemmissa tavoitellaan ymmärryksen lisäämistä varjostuksen kautta lähtökohdaksi paremmille tuotteille tai palveluille. (Tuulaniemi 2011, 150; ks. myös Miettinen 2007.)

Tässäkin tutkimuksessa varjostuksen keskiössä on ymmärryksen lisääntyminen toimintaa seuraamalla, joskin vailla taloudellista tai kehittävän työotteen intressiä; varjostus mahdollisti syvällisemmän kokonaiskuvan muodostamisen tutkittavasta ilmiöstä tutkimuksen muuta havainnointiaineistoa täydentäen. Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa varjostus soveltuu erityisesti etnografisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi hyvin, onhan sen tavoitteena ”vangita se mitä ihmiset tekevät, ei sitä mitä he sanovat tekevänsä”. Varjostusta käytetäänkin ihmistieteissä usein käyttäytymistä ja rooleja ymmärtämään pyrkivissä tutkimuksissa. (McDonald 2005; Wolcott 1973.)

Organisaatiotutkijoista Czarniawska (2007, 17) määrittelee varjostuksen valikoitujen ihmisten seuraamiseksi heidän jokapäiväisessä työssään, Meunier & Vasquez (2008, 167) puolestaan kulkemiseksi tutkittavan jalanjäljissä runsaita kenttämuistiinpanoja tehden. Kuljin itse väitöstutkimukseni varjostusjaksolla Avainopettajan mukana viikon ajan joka arkipäivä koko työpäivän aikaisesta aamusta iltaan asti tehden intensiivisesti havaintoja tapahtumista, toiminnasta ja kohtaamisista. Kirjasin havainnot saman tien myös mukana kuljettamaani vihkoon, ja täydensin muistiinpanoja havainnointipäivän päätteeksi tutkimuskoululla.

Avainopettaja naurahtikin intensiivisen varjostusviikon päätteeksi kollegalleen, että vessa oli ainoa paikka, jonne en häntä seurannut. Hän kuitenkin oli kokenut varjostamisen huomaamattomana eikä kokenut sen häiritsevän työtään, päinvastoin: Avainopettaja kertoi unohtaneensa usein minun läsnäoloni ja pohti jälkikäteen, olikohan minun ollut vaikea pysyä hänen perässään. Käytin samaa, toimivaksi havainnointimenetelmäksi toteamaani varjostustekniikkaa myös kolmen muun työpäiväkirjaa aiemmin pitäneen tutkimuskoulun opettajan kanssa, mutta rajasin varjostuksen pituuden heidän kohdallaan yhteen työpäivään.

Opettajien työpäiviä varjostaessani syksyllä 2007 tartuin kynään ja vihkoon jo havainnoinnin aikana, jotta sain kirjattua havainnot riittävällä tarkkuudella. Pelkäsin sekoittavani muuten tapahtumia, kun seurasin ”varjostusjaksolla” opettajia tauotta useiden tuntien ajan. Aineiston laajuus on varjostusmenetelmän rikkaus ja haaste – esimerkiksi McDonald (2005, 458) kuvaa tyypillisen havaintomuistiinpanomäärän asettuvan johonkin 8000 ja 10 000 sanan väliin yhden päivän varjostuksesta. Tässäkin tutkimuksessa pelkästään varjostuksesta kertyi A3-kokoiseen vihkoon yhteensä yli 30 sivua pikamuistiinpanoja (”jotted notes”), joka tarkoitti tietokoneelle siirrettynä, tarkennettuna kenttämuistiinpanoina (”full field notes”) lähes sataa A4-liuskaa.

Haastattelut

Myös haastattelut sopivat erinomaisesti tutkimusmenetelmäksi, kun halutaan tietää, mitä ihmiset ajattelevat, tuntevat, kokevat tai uskovat. Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä mahdollistaa saatujen vastausten selventämisen sekä lisäkysymysten tekemisen. Tässä tutkimuksessa yhtenä tutkimusmenetelmänä käytän teemahaastattelua. Tämä antoi minulle mahdollisuuden muunnella haastattelun etenemistä ja kysymysten esittämistapaa tilanteen ja haastateltavan mukaan. (Hirsjärvi ym. 2014.) Tutustuin ensin rauhassa tutkimuskouluun ja -henkilöihin, jotta haastatteluiden teemat pääsivät nousemaan opettajien itse esiin tuomista näkökulmista. Haastattelin kahdeksaa opettajaa aineistonkeruun alkupuolella vuoden 2005 maaliskuun-huhtikuun aikana, ja täydensin teemahaastatteluaineistoani marras-joulukuussa 2007 (ks. taulukko 6 alaluvun 3.1.2 alla). Haastattelin tuolloin vielä kolmea uutta opettajaa: tutkimuskoulun uutta kotitalousopettajaa, luokanopettajan tehtävistä erityisopetuksen pariin kokonaan siirtynyttä opettajaa sekä tutkimuskoululle toisesta, pitkään yhtenäisenä toimineesta peruskoulusta siirtynyttä uutta luokanopettajaa. Lisäksi haastattelin uudestaan Avainopettajaa.

Käsittelin teemahaastatteluissa kaikkien opettajien kanssa samat aihealueet (ks. liitteet 2 ja 3), mutta niiden järjestys ja laatu vaihtelivat joustavasti. Haastatteluiden avulla pyrin antamaan laadulliselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan mahdollisuuden tutkittavien opettajien aidon ’äänen’ kuulumiselle yhtenäisyyden teemaan liittyvistä ajatuksista,

kokemuksista ja uskomuksista (ks. Syrjälä ym. 1994; Harjunen 2002, 3). Tutkimuskysymyksistä pyrin teemahaastatteluiden kautta vastaamaan erityisesti kysymykseen opettajien välisestä yhteistyöstä, työssä vaadittavista valmiuksista sekä yhtenäistyvän perusopetuksen opettajuuden kehittymisen tiellä olevista esteistä. Teemahaastattelut antavat tutkimuksessa myös käytännöllisen peilin observoinnin aikana syntyneille omille havainnoilleni – ne auttavat vahvistamaan ja kyseenalaistamaan tekemiäni johtopäätöksiä.

Tutkimuskoulun dokumentit

Lisäksi aineistooni sisältyy tutkimuskoulun omia kirjallisia dokumentteja, kuten tutkimuskoulun arvoprosessin yhteenveto, useita kokousmuistioita, arviointilomakkeita, lukuvuositedotteita, lukujärjestykset ja koulun säännöt sekä koulun toimintaa kuvaava ABC-kirja, joka päivitettiin lukuvuosittain. Sain seurata myös tutkimuskoulun sisäistä tiedotusta aineistonkeruun ajan, mutta siitä en nostanut luottamuksellisuuden vuoksi suoria lainauksia enkä uusia teemojakaan tutkimustuloksiin; sisäisen tiedotuksen seuraaminen kuitenkin täydensi kokonaiskuvaani tutkimuskoulun opettajien työstä. Arvoprosessin yhteenvetoa ja kokousmuistioita käytin nauhoitusten ja havainto-muistiinpanojen rinnalla vain varmistamaan, olivatko tilaisuuksista tekemiäni tulkinnat oikeansuuntaisia. Lukujärjestykset ja koulun säännöt puolestaan vahvistivat koulun aika-tila-polkuihin liittyvää ymmärrystäni. Koulun säännöt vahvistivat myös muun muassa sen, että oppilaiden vapautta kasvatettiin vastuun kanssa käsi kädessä heidän kasvaessaan vanhemmiksi. Koulun oma ABC-kirja, joka esitteli kattavasti koulun toimintaa ja käsitteitä, oli minulle tutkijana kätevä dokumentti etenkin teknisten yksityiskohtien tarkistamiseksi tutkimusraporttia kirjoittaessani.

Työpäiväkirjat

Opettajien omia kokemuksia ja käsityksiä on tutkittu teemahaastatteluiden, vapaamuotoisten ”käytäväkeskustelujen” ja observoinnin lisäksi työpäiväkirjojen avulla. Pyysin lokakuussa 2005 neljää taustaltaan erilaista opettajaa pitämään työstään viikon ajan ohjattua työpäiväkirjaa. Niiden avulla pyrin vastaamaan tutkimuskysymyksistä erityisesti siihen, millaisena erilaiset kohtaamiset näyttäytyvät opettajien työssä yhtenäisen peruskoulun kontekstissa. Päiväkirjapohjan työstäminen auttoi samalla minua fokusoimaan kiinnostuksenkohteeni kentällä; opettajien palauttamat valmiit työpäiväkirjat puolestaan vahvistivat joitakin tekemiäni havaintoja ja toisaalta herättivät kiinnostukseni uusiin näkökulmiin. Ne olivat apuna myös aineiston analysointivaiheessa antaen ryhtiä ja rytmiä etenkin tutkimuskoulun opettajien työnkuvan hahmottamiseen.

Työpäiväkirjamalleja etsiessäni havaitsin, että työpäiväkirja on sekä menetelmänä että käsitteenä hieman selkiytymätön. Suomalaisen Wikipedian määritelmä vastannee melko hyvin yleistä, suppeaa käsitystä

päiväkirjasta: ”henkilökohtainen kirja tai vihko, johon kirjoitetaan muistiinpanoja omasta elämästä aikajärjestyksessä”. Päiväkirjatyyppinä on todellisuudessa toki useita: esimerkiksi lokikirjat, luentopäiväkirjat, matkapäiväkirjat ja työpäiväkirjat. Työpäiväkirjoiksi voidaan kutsua esimerkiksi erilaisia työajanseurannan välineitä, opiskeluprosessia kuvaavia ja usein myös opintosuoritusten arvioinnissa hyödynnettäviä oppimispäiväkirjoja tai taideteoksen valmistumisen vaiheita kuvaavia päiväkirjoja. Myös työpäiväkirjojen muodot vaihtelevat.

Käytän tässä tutkimuksessa yhtenä työpäiväkirjojen jaottelutapana samaa kuin perinteisesti haastatteluista on käytetty: avoin, puolistrukturoitu tai strukturoitu. Jaan jaottelun vielä kahteen näkökulmaan: sisällölliseen ja rakenteelliseen. Sisällölliseltä kannalta avoin työpäiväkirja tarkoittaa tehtävänantoa, jossa kirjoittaja voi vapaasti tuottaa kirjalliseen muotoon ajatuksiaan itseään kiinnostavista teemoista. Sisällön puolesta puolistrukturoitu työpäiväkirja puolestaan tarkoittaa, että kirjoittajaa on ohjeistettu keskittymään tiettyihin aiheisiin. Sisällöllisesti strukturoidulla työpäiväkirjalla tarkoitetaan tarkkarajaista tehtävänantoa: työpäiväkirjan pitäjä kirjoittaa vain ohjeistetuista teemoista. Rakenteellisesti avoin työpäiväkirja mahdollistaa päiväkirjan pitäjän valitsemaan luovasti mieleisensä muodon tuotokselleen, työpäiväkirja voi tällöin olla esimerkiksi käsinkirjoitettuja vapaamuotoisia esseitä vihossa tai internetissä kirjoitettava blogi. Rakenteellisesti puolistrukturoidun työpäiväkirjan muotona voi olla esimerkiksi lomake, jossa on myös avointa tilaa päiväkirjanpitäjän omille ajatuksille. Strukturoitu työpäiväkirja puolestaan tarkoittaa rakenteen näkökulmasta tarkkarajaista lomaketta.

Tässä tutkimuksessa työpäiväkirjalla tarkoitetaan lomakemuotoista aineistonkeruun välinettä, jonka avulla opettajat kirjasivat ylös sekä työtehtäviään ja niihin käyttämänsä aikaa että ajatuksiaan työpäiviensä sisällöstä. Huomasin aikanaan jo kandidaatintutkielmaa koulunkäyntiavustajien työnkuvasta tehdessäni, ettei kirjallisessa muodossa saatu aineisto useinkaan voi korvata haastatteluaineistoa – täydentää kyllä. Graduvaiheessa pitäydyin kuudessatoista teemahaastattelussa, jotka muodostivat laajan luokan- ja aineenopettajien käsityksiä yhtenäisestä peruskoulusta ja laaja-alaisesta opettajuudesta kartoittaneen aineiston. Väitöstutkimusaineistoa kevään 2005 ajan kerättyäni ja kesän ajan raaka-analysoituani kiinnostuin opettajien pitämien työpäiväkirjojen mahdollisuudesta aineistoni täydentäjinä. Ajattelin niiden potentiaalisesti tuottavan jäsennellympiä ajatuksia työpäivistä opettajien omalla äänellä kerrottuna kuin pelkkä haastattelu- ja havainnointiaineisto.

Valitsin keväällä 2005 tehtyjen teemahaastattelujen perusteella neljä erilaista opettajaa työpäiväkirjojen pitäjiksi: 1) pitkään opetuslalla toimineen opettajan, joka toimi tuolloin luokanopettajana ja valikoitui myöhemmin Avainopettajaksi, 2) opintojensa loppusuoralla ja uransa alkutaipaleella tuolloin olleen luokanopettajan, 3) pitkään vieraiden kielten aineenopettajana toimineen henkilön sekä 4) muutaman vuoden biologian ja

maantieteen aineenopettajana toimineen henkilön. He kaikki suostuivat tehtävään ongelmitta; suurin pelko oli ajanpuute, tehtävään sinänsä he suhtautuivat myönteisesti, jopa innostuneesti.

Pohdin aivan aluksi työpäiväkirjapohjaa suunnitellessani, millaista tietoa haluaisin päiväkirjojen avulla opettajilta kerätä ja miksi. Yksi vaihtoehto oli avoimen päiväkirjatehtävän antaminen, mutta pelkäsin sen olevan opettajille turhan työläs päivittäin täytettäväksi. En halunnut kuormittaa muutenkin kiireisiä opettajia liikaa tehtävällä, joten muokkasin heille mahdollisimman selkeän päiväkirjapohjan (ks. liite 4) viikon jokaiselle työpäivälle erikseen.

Jaoin lomakepohjat opettajille yksitellen keskustellen jokaisen tehtävään osallistuvan opettajan kanssa henkilökohtaisesti, jotta he tiesivät, mikä työpäiväkirjojen tavoite oli: selkiyttää ja monipuolistaa käsitystäni yhtenäisen peruskoulun opettajien työstä konkreettisten työpäiväkuvausten kautta. Jaottelin päiväkirjapohjat neljään näkökulmaan: yleiskuvaukseen työpäivästä, oppituntien kuvailuun, vuorovaikutuksen kuvailuun sekä vaihtuvaan teemaan. Vaihtuvina teemoina oli kullekin päivälle omat kysymyksensä, joihin opettajat vastasivat omin sanoin. Maanantaina pyysin opettajia pohtimaan erityisesti, mikä työpäivässä oli ollut antoisinta ja mikä puolestaan raskainta. Tiistain teemana oli 'päivän oivallus'. Keskiviikkona opettajien tuli pohtia, mitä he säilyttäisivät ja muuttaisivat joko työssään tai työyhteisössään. Torstain teemana oli yhtenäisen peruskoulun opettajuuden ero erillisinä toimivien ala- ja yläasteiden opettajien työhön. Viikon päätteeksi perjantaina pyysin opettajia vielä vertaamaan raporttoimaansa työviikkoa aiempiin.

Työpäivien yleiskuvauksosion tarkoituksena oli auttaa sekä minua tutkijana että tehtävään osallistuneita opettajia työpäiväkirjan pitäjänä jäsentämään työpäivää. Halusin saada tietoa paitsi työpäivien sisällöstä myös jonkinlaisen käsityksen niiden pituudesta; pyysinkin opettajia kirjoittamaan päivittäin myös kellonajat, milloin he olivat aloittaneet ja lopettaneet työpäivänsä – ohjeistin opettajia merkitsemään työpäiväkirjapohjaan myös mahdollisesti koulun ulkopuolella tehdyt opettajan työhön liittyvät tehtävät. Oppitunnit olisin saanut selville itse aineenopettajien osalta myös lukujärjestyksistä, mutta luokanopettajien kohdalla koulun lukujärjestyksissä ei lue oppiaineiden järjestystä. Päätin pyytää kaikkia opettajia merkitsemään myös pidetyt oppitunnit alkuun rutiininomaisesti ylös, jotta kaikki tieto olisi samalla lomakkeella – ja toisaalta jotta runko auttaisi myös opettajia työpäivänsä päätteeksi pohtimaan työpäivää päivittäin vaihtuneen erityisteeman näkökulmasta. Jätin avoimen tilan lisäksi oppituntien ulkopuolisille työtehtäville, joita havainnointini perusteella tiesin opettajilla olevan vaihtelevasti, mutta yleensä melko runsaasti.

Olin seurannut tehtävään osallistuneiden opettajien työtä sekä haastatellut heitä keväällä, joten minulle oli muodostunut jo jonkinlainen kokonaiskuva heidän työpäivistään. Halusin kuitenkin tarkentaa syntyneitä käsityksiäni yhtenäisen peruskoulun opettajuuden eri ulottuvuuksista opettajien omien käsitysten kautta; pyysinkin heitä kuvailemaan tarkemmin

kunkin päivän oppituntejaan. Ohjeistin tehtävää apukysymyksin pyytämällä opettajia pohtimaan esimerkiksi antoisimpia ja haastavimpia tilanteita, kasvatuksen roolia esimerkkeineen, aineenhallinnan merkitystä, työtapoja, oppilaiden motivointia ja heidän ikänsä huomioimista sekä ilmapiiriä tai tunnelmaa oppituntien aikana. Erityisen kiinnostunut olin edelleen kohtaamisista yhtenäisen peruskoulun kontekstissa: millaista vuorovaikutusta työpäiviin sisältyi ja kenen kanssa. Teemahaastattelujen aikana olin huomannut, että opettajille itselleen tuli yhteistyöstä usein mieleen vain esimerkkejä konkreettisen opetusyhteistyön tai sen puutteen saralta. Siksi jäsensin päiväkirjapohjan koskemaan kohtaamisia oppilaiden, opettajien ja rehtorin, muun henkilökunnan, vanhempien sekä muiden henkilöiden kanssa. Laitoin näkyviin myös joitakin esimerkkejä opettajien kirjaamistyötä helpottamaan.

Mikäli opettajat olisivat vastanneet tunnollisesti jokaiseen kohtaan vuorovaikutuksen osalta tarkasti joka päivä, olisivat heidän työpäivänsä venyneet kohtuuttomasti – lyhyidenkin vastausten tuottaminen vei heiltä päivittäin aikaa opettajasta ja työpäivästä riippuen yhteensä noin vartista puoleen tuntiin. Sanoinkin jo päiväkirjapohjia jakaessani, ettei olennaista ole niinkään kirjoittaa jokaiseen kohtaan jotain kuin pohtia joka päivä jotain osa-aluetta tarkemmin. Tavoitteena oli kerätä kaikilta neljältä opettajalta muodollisesti mahdollisimman yhteismitallisia näkökulmia yhtenäisen peruskoulun opettajuuteen. Aineistonkeruumenetelmänä käyttämistäni työpäiväkirjoista muodostui perustellusti puolistrukturoituja.

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston saturaatiolla eli kylläntymisellä tarkoitetaan aineiston keruussa vaihetta, jolloin aineistoon ei enää kerry uutta tietoa (esim. Hirsjärvi ym. 2014). Yhdistelemällä haastatteluja, havainnointia, varjostusta, työpäiväkirjoja ja koulun dokumentteja pyrin keräämään mahdollisimman monipuolisen etnografisen aineiston. Haastatteluilla ja työpäiväkirjoilla sain selville opettajien omia käsityksiä ja kokemuksia työstään yhtenäisessä peruskoulussa, ja observoinneilla sekä varjostuksella pääsin käsiksi myös sellaiseen tietoon, jota opettajat eivät välttämättä olisi osanneet tai halunneet pukea sanoiksi (vrt. Vuorinen 2005, 67–68). Täydentämällä vuonna 2005 keräämäni monipuolista tutkimusaineistoa vielä vuonna 2007 sain vahvistusta aineistosta analyysin kautta tekemilleni johtopäätöksille sekä varmistettua tutkimusaineiston saturaation. Varsinaisen tutkimusaineiston lisäksi tutkimustuloksia ovat tukeneet viime vuosien tuoreet havaintoni tutkimuskoulun toimintaa yhä sivusta seuraten. Lisäksi vierailin keväällä 2017 tutkimuskoululla ja haastattelin Avainopettajaa tutkimustuloksia hänellä testaten.

2 Peruskoulu-uudistus yhtenäisen perusopetuksen kivijalkana

”Koulutus on voimakkain ase, jolla voit muuttaa maailmaa.”

Nelson Mandela

Kun katsotaan Suomen koulutuspoliittisessa historiassa noin 150 vuotta taaksepäin, palataan kaikelle kansalle tarkoitetun kansakoulun syntyhetkeen. Tuolloin ajan henki suosi ajatusta, että koko kansaa kannattaisi sivistää ja luoda suomalaisille koulutuksen kautta yhteinen arvopohja, joka vahvistaisi kansan sosiaalista yhtenäisyyttä. Uno Cygnaeus halusi antaa kouluopetusta kaikille suomalaisille sukupuoleen ja säätyyn katsomatta, ja myös J. V. Snellman koki, ettei vanhempien ja pappien antama perinteinen alkeisopetus enää vastannut aikakauden muuttuneita vaatimuksia. (Halila 1949; Jalava 2006.)

Suomessa koulutuspolitiikalla on myöhemminkin pyritty ohjaamaan koulutusjärjestelmän muutosta vastaamaan muuttuvan yhteiskunnan tarpeita, ja koulutusta on pidetty tärkeänä sosiaalisen nousun ja henkilökohtaisen kehittymisen välineenä. Koulutuksen valtiollistamisen seurauksena esimerkiksi vuonna 1920 jo noin 70 prosenttia 15 vuotta täyttäneistä suomalaisista oli luku- ja kirjoitustaitoisia, kun aiemmin etenkin rahvaan sisälukutaito rajoittui Snellmanin arvion mukaan lähinnä ulkoa opeteltujen katekismuksen kohtien toistamiseen ilman luetun ymmärtämistä. (Suomen virallinen tilasto 2007; Jalava 2006; ks. myös Simola 1995; Uusikylä & Atjonen 2005; Rinne 2000.)

Tasokasta ja kaikelle kansalle tasa-arvoista koulutusta onkin pidetty yhtenä hyvinvointiyhteiskunnan peruspilareista. Suomen ensimmäisen peruskoulun opetussuunnitelman käyttöönotosta on kulunut noin 50 vuotta. Jo 1960-luvulla tavoitteena oli kaikille yhtenäinen oppimispolku, mutta historiallisista ja poliittisista syistä johtuen peruskoulun sisään jäi hallinnollinen raja 6. ja 7. vuosi-luokan välille – jako ala- ja yläasteeseen, ja samalla luokan- ja aineenopetuksen erilläänoloon. Vuoden 1999 alusta tilanne muuttui uuden koululain ja -asetuksen myötä, kun hallinnollisesta jaosta ala- ja yläasteeseen luovuttiin. 2000-luku on viitoittanutkin tietä kohti aidosti yhtenäistä perusopetusta uudella tarmokkuudella. Tätä myös perusopetuksen opettajuuteen heijastuvaa yhtenäistymisen prosessia, joka kehittyy edelleen, valotan seuraavaksi käsittelemällä suomalaisen peruskoulun ja opettajankoulutuksen historiaa keskittyen erityisesti 1970-lukuun, jolloin peruskoulu syntyi ja yleissivistävän koulun opettajankoulutus siirtyi kokonaan yliopistoihin.

Avaan ensin alaluvussa 2.1 siirtymistä rinnakkaiskoulujärjestelmästä koko ikäluokan samalle koulutaipaleelle yhdistäneeseen peruskouluun ja

alaluvussa 2.2 peruskoulun yhtenäistymistä. Alaluvussa 2.3 määrittelen tutkimuksessa käyttämäni keskeisimmät ydinkäsitteet. Lopuksi alaluvussa 2.4 lähestyn yhtenäistä peruskoulua vielä opettajankoulutuksen ja opettajuuden näkökulmasta aiempien tutkimusten valossa.

2.1 Rinnakkaiskoulujärjestelmästä peruskouluun

Oppivelvollisuuskoulua voidaan pitää länsimaiselle sivistysperinteelle ominaisena, ylikansallisesti samankaltaisena toteutuneena kansansivistyshankkeena (esim. Tuomaala 2004, 24; Simola 1995). Suomen ensimmäinen kansakouluasetus annettiin toukokuussa 1866, ja sen myötä Uno Cygnaeus saattoi kirjata nimiinsä kansakoululaitoksen isyyden (Halila 1949, 304–305; Nurmi 1988, 122–130).

Suomalaisen koulutusjärjestelmän *kahtiajako oppikouluun ja kansakouluun* syntyi 1800-luvulla kuitenkin J. V. Snellmanin toiveiden suuntaisesti – Uno Cygnaeus kannatti kaikille yhteistä kansakoulua lapsikeskeisyyden nimiin vanhoen, kun taas Snellman kannatti rinnakkaiskoulujärjestelmää sivistyksen edistämisen nimissä (Ahonen 2003, 23–32; ks. myös Salminen 2002, 61–62). Vaikka kansakoulu toimi Suomen oppivelvollisuuskouluna jo 1920-luvulta asti, tavoitti se kaiken kansan yleisestä oppivelvollisuudesta ja perusopetuksen maksuttomuudesta huolimatta käytännössä vasta toisen maailmansodan jälkeen: vasta 1960-luvulla kaikki suomalaiset olivat käyneet tämän yhtenäisen kuusivuotisen pohjakoulun (Antikainen ym. 2006, 56–59, 90–92).

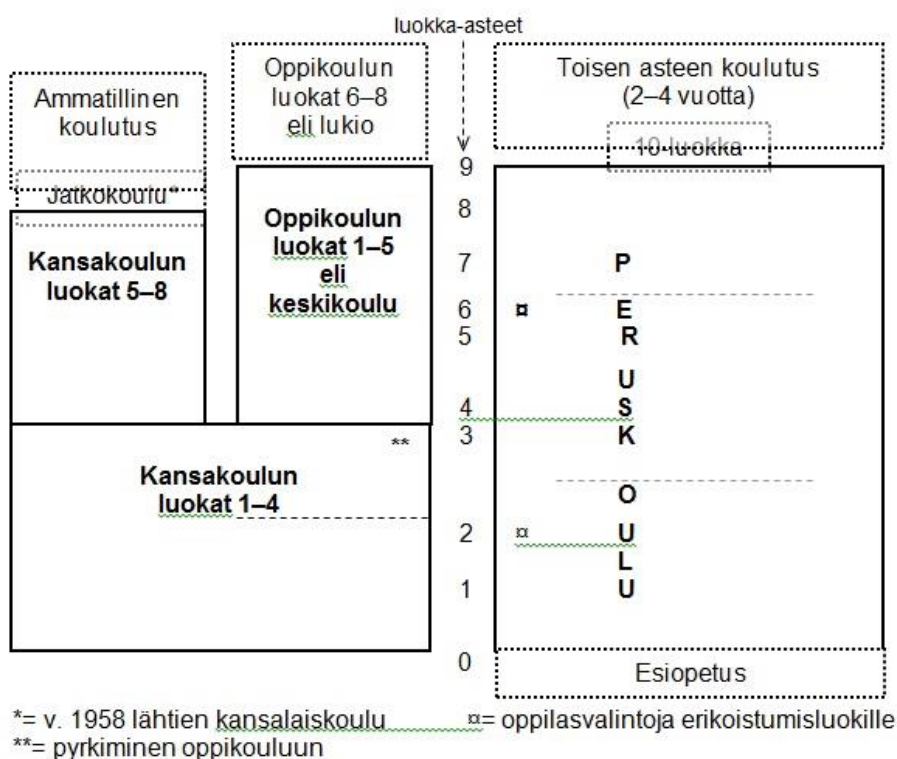
Vuoden 1925 maalaiskansakoulun opetussuunnitelma oli lähtökohdiltaan oppiainepainotteinen etenkin yläkansakoulun osuuden puolesta, ja siinä esiteltiin myös alakansakoulun opetusaineiden yleiset tavoitteet, toteutusperiaatteet sekä tuntijako. Vuoden 1952 Kansakoulun opetussuunnitelmaa valmistellut Opetussuunnitelmakomitea nimesi ainejakoisen opetussuunnitelman rinnalle keskitetyn opetussuunnitelman yhdistelemällä läheisesti yhteen kuuluvia aineita aineryhmiä sekä valjastamalla kokonaisopetussuunnitelman alakoulujen käyttöön. (Simola 1995; ks. myös Vitikka 2009, 58–59.) Pyrkimys kohti eri oppiaineita integroivaa näkökulmaa nousi siis opetussuunnitelmatyössä esiin jo kansakouluajana (vrt. POPS 2014).

Muitakin merkittäviä muutoksia tapahtui jo ennen peruskoulujärjestelmään siirtymistä, kuten oppivelvollisuusiän pidentäminen vuonna 1957 kuuteentoista ikävuoteen asti. Oppikouluun pyrittiin kansakoulusta neljän vuoden jälkeen tai yksityisistä valmistavista kouluista noin 10-vuotiaina. Oppikoulu jakautui viisivuotiseen keskikouluun ja kolmivuotiseen lukioon, jonka jälkeen moni tuore ylioppilas jatkoi opiskelua joko opistossa tai korkeakoulussa ennen työelämään siirtymistään. Oppikouluun päässeitä heikommin menestyneet oppilaat puolestaan jatkoivat opintietään kansakou-

lussa, josta siirryttiin joko suoraan tai (jatkokoulun ja) ammattitutkinnon suorittamisen jälkeen työelämään. (Ks. esim. Ahonen 2003, 106–107, 136.)

Yhteiskuntarakenteen muuttuessa maatalousvaltaisesta teollistuneeksi yhteiskunnaksi alkoivat oppilaiden vanhemmat haluta lapsensa ennemmin oppikoulutielle; yhä suuremman ikäluokan siirtyessä oppikoulun puolelle kansakoulun yläluokat sekä kansalaiskoulu alkoivat tyhjentyä. Käytännössä muutos kohti yhtenäistä koulujärjestelmää käynnistyi jo ennen kuin Suomen koululainsäädäntöä alettiin 1960-luvulla aktiivisesti uudistaa rinnakkaiskoulujärjestelmästä yhtenäiskoulujärjestelmäksi (ks. kuvio 3). (Mehtäläinen 2001, 9; ks. myös esim. Nurmi 1989, 92.)

RINNAKKAISKOULUJÄRJESTELMÄ YHTENÄISKOULUJÄRJESTELMÄ



Kuvio 3 Rinnakkaiskoulu- ja yhtenäiskoulujärjestelmän rakenteet pääpiirteissään (Lammi 2002).

Kohti 1970-lukua yhä suuremman osan ikäluokasta siirryttyä kansakoulusta neljän opintovuoden jälkeen oppikouluun aika oli kypsä koko ikäluokalle yhteisen yhdeksänvuotisen peruskoulun syntymiselle. Peruskoulu-uudistusta voidaan oikeutetusti pitää itsenäisen Suomen kenties merkittävimpana sivistyspoliittisena ratkaisuna. Tämä rinnakkaiskoulu-

järjestelmästä kaikille yhteiseen yhtenäiskoulujärjestelmään siirtyminen herätti ristiriitoja ja jopa ”koulutaistelun”, jossa rintamalinjoja voidaan nähdä olleen toisaalta poliittisen oikeiston ja vasemmiston välillä ja toisaalta oppikoulun ja kansakoulunopettajien välillä. Enemmistö oppikouluväestä ja oikeistosta ei ollut muutoksesta innoissaan, vaan he vastustivat selkeimmin ajatusta keskikoulun liittämisestä kansakouluun ja sitä kautta oppikoulun hajottamista. Sitä vastoin kansanopetusväki kannatti pyrkimystä valikoivasta tasa-arvoistavaan, yhtenäiseen peruskoulun rakenteeseen. Suomen Kansakoulunopettajain Liitto julkaisikin oman oppivelvollisuuskoulun uudistamista yhtenäiskoulujärjestelmän pohjalta tukevan koulutuspoliittisen ohjelman tammikuussa 1957, ja kesäkuussa valmistui Koulukomitean mietintö 9-vuotisesta peruskoulusta. Vuonna 1966 eduskunnassa enemmistöasemaan noussut vasemmistokin kannatti tasa-arvoisempaa pidettyä yhtenäiskoulujärjestelmää. Peruskoulu-uudistuksen vauhdittajana voidaan pitää myös 1960-luvulle ajoittunutta kaupungistumista: sen myötä Suomen elinkeinorakenne muuttui, joka näkyi maatalousyhteiskunnan perinneammattien katoamisena ja yleisen koulutustason kohottamisen vaatimuksina. (Pietiäinen 1995; Aho 2000, 21–23; Aho 2005, 54–60; Ahonen 2003, 126–154; Autio 1993; Itälä 2005; Silventoinen 2008, 233; Simola 2005, 458; ks. myös Sarjala 1982.)

Lopulta 1960-luvun puolivälissä Suomessa oltiin valmiita ottamaan ensimmäiset konkreettiset askeleet kohti kaikille yhteistä peruskoulua. Vuonna 1964 toimintansa aloittaneen Peruskoulukomitean ja seuraavana vuonna käynnistyneen Koulunuudistustoimikunnan tehtävänä oli yhtenäiskoulun rakenteen, tavoitteiden ja toimintaperiaatteiden suunnittelu. Uuden yhtenäiskoulun tehtävänä tulisi olemaan kaikkien kansalaisten tarvitseman perusopetuksen antaminen. Molempien työryhmien keskusteluissa uuden koulun nimeksi vakiintuikin peruskoulu. Peruskoulukomitea vaikutti peruskoulun muotoutumiseen yhdeksi kouluksi, jossa olisi kaksi astetta: kuusivuotinen ala-aste ja kolmivuotinen yläaste. (Iisalo 1984, 85–107; ks. myös Somerkivi 1982.)

Peruskoulun puitelaki hyväksyttiin vuonna 1968, ja ensimmäinen peruskoulun opetussuunnitelma syntyi vuonna 1972 (Lehtisalo & Raivola 1999, 132–133). Näin snellmanilainen ”kahden sivistyksen” periaatteen mukainen rinnakkaiskoulujärjestelmä sai väistyä 1970-luvulla koko ikäluokalle yhteisen, yhdeksänvuotisen oppivelvollisuuskoulun tieltä. Suunnittelutalouden voimannäytteeksiikin tituleerattu koulutuksellista tasa-arvoa tavoitteleva peruskoulu oli syntynyt. Uudistus aloitettiin Lapista syksyllä 1972 levittäytyen pääsääntöisesti pohjoisesta etelään, kunnes lukuvuonna 1981–1982 uudistus oli toteutunut vihdoinkin kattavasti koko maassa. (Ahonen 2003, 113–114; Kuikka 2001, 174–178; Lehtisalo & Raivola 1999; Sentti 2008, 12; ks. myös Somerkivi 1982.)

Miksi peruskoulu sitten jaettiin juuri kuusivuotiseen ala-asteeseen ja kolmevuotiseen yläasteeseen? Itälän (1995) mukaan peruskoulun jako on vanhaa hallinnollista perua. Jakoa voidaan pitää sekä koulutus- että

järjestöpoliittisena kompromissina (Ahonen 2003, 150; Lehtisalo & Raivola 1999; Nurmi 1989). Iisalo, Lahdes ja Viitaniemi (1984, 126) esittelevät peruskoulun kahden asteen lähtökohdaksi vanhan kansakoululain, joka koski kuutta ensimmäistä kouluvuotta – ala-aste oli lakiteknisesti yksinkertaisinta peruskouluun siirtymisen ensivaiheessa säätää kuusivuotiseksi. Peruskoulun hallinnollis-organisatorista mallia, jossa kuusivuotinen ala-aste rakentaa pohjan, jolla kolmivuotinen yläaste lepää, tuki myös jo 1960-luvun alussa tehty koulukokeilu. Järjestelmä todettiin kokeilussa toimintakykyiseksi, mikäli opetussuunnitelmat laaditaan yhdeksänvuotisinä kokonaisuuksina. (Iisalo ym. 1984, 123–126.)

Yhtenä käytännön syynä jaon taustalla voidaan nähdä myös ratkaisun taloudellisuus: haja-asutusseudulla oppilaat saattoivat jaon myötä suorittaa ala-asteensa omissa kyläkouluissaan, eikä siksi koulukuljetuksia tai majoituksia siltä ajalta tarvittu (Mehtäläinen 2001, 9). Jakoon lienee vaikuttanut hallinnollisen ja käytännöllisen historian ohella myös kansakoulunopettajien ja oppikoulunopettajien työnjako ja työmarkkinat (ks. Mehtäläinen 2001; Iisalo ym. 1984) sekä kansakoulunopettajien ammattiliiton vahvuus oppikoulun opettajien ollessa hajautuneemmin järjestäytyneitä. Myös kokeilukuntien antamalla myönteisellä palautteella lienee merkityksensä ratkaisuun: vuosiluokkien 1–6 opetus voitiin järjestää kokonaisuudessaan kansakoulunopettajien voimin (Aho 2000, 20–21).

Peruskoulu-uudistus muutti merkittävästi myös yksityiskoulujen asemaa perus- ja lukio-opetuksen kentällä: lukuvuonna 1970–1971 oppikoulujen oppilaista peräti 55 prosenttia opiskeli yksityisissä oppilaitoksissa, mutta peruskoulu-uudistuksen myötä valtaosa valtion ja yksityisten oppikouluista siirtyi kuntien haltuun, ja esimerkiksi lukuvuonna 2005–2006 yksityisissä lukioissa oli oppilaita enää 8 prosenttia koko lukiokoulutuksen opiskelijamäärästä (Suomen virallinen tilasto 2007). Yksi näistä yksityiskouluista kaupungin kouluverkkoon 1970-luvun lopulla liitetyistä kouluista oli Yhtenäiskoulu, joka perustettiin Touko Voutilaisen luotsaamana jo vuonna 1956 Helsinkiin. Yhtenäiskoulu oli Suomen ensimmäinen yhtenäinen peruskoulu. Koulukokeilun tavoitteena oli kehittää suomalaista koulujärjestelmää myöhemmin Britanniassa yleistyneen *comprehensive schoolin* eli kaikille oppilaille yhteisen, yleissivistävän yhtenäiskoulun suuntaan. Yhtenäiskoulun ensimmäiset ylioppilaat saivat lakkinsa vuonna 1966. Koulussa toimivat yhä vuonna 2017 perusopetuksen kaikki vuosiluokat, mutta Yhtenäiskoulun lukio-opetus siirrettiin syksyllä 2015 Alppilan lukioon. Kaikki perusopetuksen vuosiluokat saman katon alla sisältäneitä muitakin kouluja, kuten Steiner-koulut ja Ressun peruskoulu, oli toiminut jo pitkään ennen vuosituhaten vaihdetta, mutta vasta uusi perusopetuslaki vuonna 1999 käynnisti yhtenäisten peruskoulujen rakentamisen aallon laajemminkin koko Suomessa.

2.2 Peruskoulun yhtenäistämisen askeleet

Peruskoulu oli perustamisestaan lähtien siis kaikille yhteinen, mutta ei yhtenäinen; peruskouluun siirtyminen yhdisti koko ikäluokan saman koulumuodon alle, mutta säilytti luokanopettajien ja aineenopettajien maailmat pitkään yksittäisiä kokeilukouluja lukuun ottamatta toisistaan erillään. Peruskoulun syntyvaiheessa 1960-luvulla yhtenäisyys liitettiin ennemminkin yhteiskunnallisen ja koulutuksellisen tasa-arvon kysymyksiin kuin opetukselliseen eheyteen, oppimiseen tai koulun toimintakulttuuriin ja johtamiseen. Peruskoulun sisälle jäi elämään muistumia rinnakkaiskoulusta muun muassa astejaon muodossa sekä opettajakunnan jakautumisena useita aineita pääosin yhdelle oppilasryhmälle vuosiluokkien 1–6 sisällä opettaviin luokanopettajiin ja yleensä yhtä tai korkeintaan muutamaa ainetta vuosiluokkien 7–9 useille oppilasryhmille opettaviin aineenopettajiin. Myös aina 1980-luvulle asti säilyneen tasokurssiajattelun voidaan heijastaneen rinnakkaiskoulujärjestelmän jäänteitä peruskoulun sisällä. (Ks. esim. Halinen & Pietilä 2007, 8–9.)

Puhe perusopetuksen yhtenäistämisen syventämisestä voimistui 1990-luvulla samaan aikaan koko yhteiskunnassa tapahtuneen säännösten purkamisen ja päätösvallan delegoinnin kanssa. Uuden vuosituhannen taitteessa tehty perusopetusta koskeva lainsäädännöllinen kokonaisuudistus selkeytti pirstaleista koululainsäädäntöä. (Lehtisalo & Raivola 1999.) Uusi koululaki poisti samalla 1.1.1999 alkaen hallinnollisen rajan perusopetuksen 6. ja 7. vuosiluokan väliltä ja toimi askelena ehyttä koulupolkua kohti. Laman jäljiltä Suomessa nähtiin tärkeäksi etsiä keinoja syrjäytymisen ehkäisyyn. Samaan aikaan nousukauden mukana yleistynyt diskurssi yksilöllisyydestä, valinnanvapaudesta ja kilpailusta ajoi perusopetuksen uudistuspyrkimyksiä eteenpäin – uusi Perusopetuslaki 628/1998 korosti oppilaiden subjektiivisia oikeuksia sekä velvoitti kouluja huomioimaan oppilaiden yksilölliset tarpeet ja mahdollistamaan oppilaiden etenemisen opinnoissaan oman opetusohjelman mukaan vuosiluokkiin sidotun opetuksen sijaan. (Rajakaltio 2011, 50–51; ks. myös Varjo 2007.) Yhtenäinen perusopetus voidaan tulkita koulutuspoliittisena keinona vastata molempiin pyrkimyksiin tavoittelemalla ehyen ja yksilöllisen koulupolun luomista jokaiselle perusopetuksen oppilaalle.

Lainsäädännöllinen muutos toimi ponnahduslautana myös yhtenäisen perusopetuksen opetussuunnitelmauudistukselle. Opetussuunnitelmauudistuksen tarkoituksena oli kehittää historiallisista syistä ala-asteeseen ja yläasteeseen jakautunut peruskoulu vuosiluokat 1–9 käsittäväksi yhtenäiseksi peruskouluksi (Rajakaltio 2011, 50). Vaikka vuoden 1994 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet olikin laadittu vielä erikseen ala- ja yläasteelle, voidaan jo 1990-luvun kunta- ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat nähdä merkittävänä askeleena kohti perusopetuksen yhtenäisyyttä: ne lisäsivät sekä luokanopettajien, aineenopettajien ja erityisopettajien keskinäistä että heidän välistään yhteistyötä johdattaen perusopetuksen opettajat kantamaan yhteistä vastuuta kaikista

perusopetuksen oppilaista. Myös tuntijaon uudistus edelsi yhtenäistä perusopetusuudistusta, kansallisten tavoitteiden täsmennys tehtiin vuonna 2001 hyväksytyllä valtioneuvoston asetuksella (1435/2001) tuntijaosta.

Vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet määrittivät perusopetuksen opetuksellisen yhtenäisyyden: perusopetukselle määriteltiin yhteinen arvopohja ja tehtävä, ja sen ohjaamiseksi luotiin perusopetukselle yhtenäinen oppimiskäsitys sekä yhteiset tavoitteet. Perusopetuksen tavoitteiden mukaan peruskoulua muun muassa tuli kehittää pedagogisesti ja toimintakulttuurisesti yhtenäisen perusopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti. (Halinen & Pietilä 2007, 9–10; POPS 2004.) Yhtenäisen perusopetuksen valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet olivat käytössä 1.8.2006 mennessä kaikissa Suomen kouluissa, ja tällöin kuntakohtaistenkin opetussuunnitelmien tuli olla valmiit (Rajakaltio 2011, 52).

Opetushallitus käynnisti vuosiksi 2004–2006 Yhtenäisen perusopetuksen kehittämishankkeen, jonka tehtävä oli tukea perusopetuslain ja -asetuksen, uuden tuntijaon ja tavoitteiden sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteutumista. Mukana oli yhteensä 240 koulua 87 kunnasta; hankkeen aikana muodostettiin näkemystä yhtenäisen perusopetuksen olemuksesta, koulun johtamisen haasteista sekä oppilaan joustavasti etenevän ja ehyen oppimispolun rakentamisesta. Hankkeen päätyttyäkin kansallinen, paikallinen ja koulukohtainen työ on jatkunut etsien edelleen vastauksia ydinkysymykseen, mitä yhtenäisyydellä käytännössä tarkoitetaan ja millaista yhtenäisyyttä tavoitellaan. Jatkuva pohdinta siitä, missä asioissa ja miten yhtenäisyyttä tarvitaan, on olennaisen tärkeää, jotta päästäisiin yhtenäisen peruskoulun alkuperäiseen tavoitteeseen oppilaalle ehyen oppimispolun muodostumisesta. (Halinen & Pietilä 2007, 11–12.)

Myös nykyisissä vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ajatus perusopetuksen yhtenäisyydestä on vahvasti mukana: perusopetusta tulee opetussuunnitelman perusteiden mukaan kehittää opetussuunnitelmallisesti ja pedagogisesti yhtenäisenä kokonaisuutena, vuosiluokkien muodostaa opetuksellisesti eheä ja kasvatuksellisesti johdonmukainen jatkumo ja opetuksen järjestäjän huolehtia yhteistyöstä ja opetuksen yhtenäisyydestä siitä riippumatta, toimivatko perusopetuksen eri luokka-asteet hallinnollisesti eri yksiköissä tai eri rakennuksissa (POPS 2014). Kansalliset normit ja ohjaus edellyttävät yhtenäistä perusopetusta, mutta hallinnollisesti yhtenäinen peruskoulu on aina paikallinen ratkaisu.

Fyysisesti toisistaan erillisinä toimivat ala- ja yläkoulut ylläpitävät perusasteen kahtiajakoa (esim. Rajakaltio 2011). Perusopetuksen yhtenäistämiseen lain astuttua voimaan monet kunnat alkoivatkin rakentaa paitsi hallinnollisesti myös rakenteellisesti yhtenäisiä peruskouluja, joka yhdisti vuosiluokkien 1–9 oppilaat ja erilaiset opettajat saman katon alle. Voidaan oikeutetusti sanoa, että uusi perusopetuslaki käynnisti Suomessa suorastaan rakenteellisesti yhtenäisten peruskoulujen rakentamisen aallon. Esimerkiksi tutkimuskouluni kotikaupungissa Helsingissä kaikki uudet peruskoulut on jo heti 2000-luvun alusta asti suunniteltu vuosiluokat 1–9

myös fyysisesti saman katon alle yhdistäviksi hallinnollisiksi kokonaisuuksiksi pedagogisen kehittämisen näkökulmasta. (Ks. esim. Johnson & Tantt 2008.) Rajakaltion (2000) mukaan yksi uudistusta monimutkaistava elementti on ollut samaan aikaan moniin kuntiin ajoittunut pienenevien ikäluokkien aiheuttama oppilaskato, jonka vuoksi kyläkouluja on koetellut lakkautusaalto (ks. taulukko 2).

Taulukko 2. *Peruskoulujen määrän ja koon muutos Suomessa vuodesta 2000 vuoteen 2015 (Vipunen).*

	2000		2015	
	▼ Oppilaitoksia	Oppilaat / Oppilaitos	Oppilaitoksia	Oppilaat / Oppilaitos
☒ Uusimaa	654	231	564	278
☒ Varsinais-Suomi	304	154	217	203
☒ Satakunta	198	127	127	164
☒ Kanta-Häme	132	137	89	198
☒ Pirkanmaa	304	160	188	259
☒ Päijät-Häme	132	163	73	261
☒ Kymenlaakso	141	139	86	187
☒ Etelä-Karjala	97	149	51	228
☒ Etelä-Savo	182	99	80	161
☒ Pohjois-Savo	224	130	120	192
☒ Pohjois-Karjala	174	115	74	195
☒ Keski-Suomi	233	131	118	229
☒ Etelä-Pohjanmaa	259	91	143	141
☒ Pohjanmaa	179	114	139	133
☒ Keski-Pohjanmaa	76	115	55	141
☒ Pohjois-Pohjanmaa	391	128	221	225
☒ Kainuu	76	133	35	194
☒ Lappi	225	104	104	160
☒ Ahvenanmaa - Åland	28	107	23	124
Yhteensä	4 009	145	2 507	213

Jotkut kunnat ovatkin taloudellisten säästöjen toivossa lakkauttaneet kyläkouluja ja yhdistäneet niitä entisten yläasteiden koulurakennusten tiloihin yhtenäisen perusopetuksen uudistuksen varjolla, jolloin uudistus on paikallistasolla saattanut harmillisesti näyttäytyä lähinnä koulutuksen rakenteita koskevana taloudellis-hallinnollisena uudistuksena (Rajakaltio 2011, 54–55; ks. myös Soini ym. 2010).

Vaikka yhtenäisiä peruskouluja on syntynyt tasaisesti joko entisiä kouluja yhdistämällä tai uusia rakentamalla, toimii valtaosa peruskouluista silti edelleenkin jakautuneena luokanopetuspainotteiseen vuosiluokkien 1–6 opetukseen ja aineenopettajien vastuulla olevaan vuosiluokkien 7–9 opetukseen vanhan mallin mukaisesti (ks. taulukko 3).

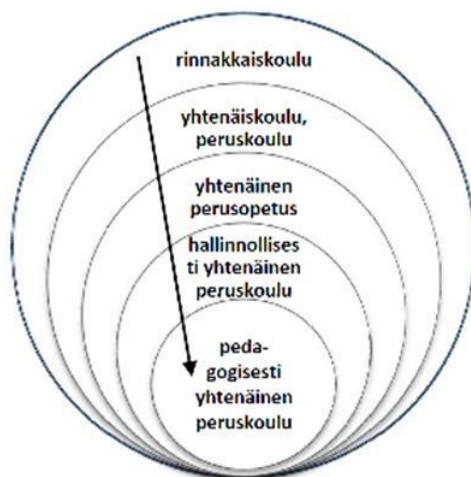
Taulukko 3. Perusopetuksen oppilaitosten lukumäärät (Sahlstedt 2015, 43).

	2004	2007	2010	2013
peruskoulujen lukumäärä	3476	3067	2785	2576
vuosiluokat 1-6 käsittävät koulut	80 % n. 2780	78 % n. 2392	75 % n. 2089	68 % n. 1752
vuosiluokat 7-9 käsittävät koulut	15 % n. 521	14 % n. 429	13 % n. 362	8 % n. 206
vuosiluokat 1-9 käsittävät koulut	5 % n. 174	8 % n. 245	12 % n. 334	24 % n. 618
(Taulukon lähteinä: Kumpulainen 2002, 2004, 2005, 2009, 2012 ja SVT 2005, 2008, 2011, 2014)				

Myös perusopetusta järjestävien oppilaitosten määrä on vähentynyt tasaisesti: kun vuonna 2010 niitä oli vielä lähes 3000, oli vuonna 2015 jäljellä enää n. 2500 perusopetusyksikköä (Vipunen 2). Vuonna 2016 peruskouluja oli jäljellä enää 2 449, vaikka oppilasmäärä samaan aikaan ennemminkin kasvoi hieman kuin pieneni (Suomen virallinen tilasto 2017).

Moni kunta on käyttänyt yhtenäistä perusopetusta tekosyynä todellisuudessa säästösyistä tapahtuneille koulujen lakkautuksille, jolloin pedagogiset kehittämistavoitteet jäävät herkästi taka-alalle koulun olemassaolon taistelun keskellä (Rajakaltio 2011, 54; ks. myös Soini ym. 2010). Trendiä kuvaavaa on, että kansakouluja oli Suomessa lähes yhtä paljon 1920-luvulla kuin nyt lähes sata vuotta myöhemmin, vaikka peruskouluikäisiä on Suomessa lähes tuplasti enemmän (ks. Iisalo 1991, 180–181; Vipunen.fi; Suomen virallinen tilasto 2007, 2017).

Koulutusjärjestelmä ja opetussuunnitelmat ovat tiiviisti sidoksissa yhteiskunnalliseen ja poliittiseen ajanjaksoon (Rokka 2011), ja myös historia vaikuttaa aina hallinnollisten koulujärjestelmämuutosten taustalla. Yhtenäinen peruskoulukin on saanut vaikutteita koulupoliittisten muutosten vaiheista matkallaan rinnakkaiskoulujärjestelmän piiristä koko ikäluokan peruskoulun penkille siirtäneiden askelten kautta kohti yhä aidommin yhtenäistyvää perusopetusta. Heli Sahlstedt (2015) on havainnollistanut väitöstutkimuksessaan tätä vaikutuksen kehää kuviolla (pedagogisesti) yhtenäisen peruskoulun perinnöstä seuraavalta sivulta löytyvän kuvion 4 mukaisesti.



Kuvio 4 Pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun perintö (Sahlstedt 2015, 25).

Sahlstedtin (2015) hahmottelemassa kuviossa rinnakkaiskoulusta kohti pedagogisesti yhtenäistä peruskoulua kulkeva, peruskoulun yhtenäistämisen vaiheet lävistävä nuoli kuvaa sitä historiallista perintöä, joka on eri koulumuotojen kautta todennäköisesti välittynyt myös yhtenäisen peruskoulun käytäntöihin ja toimintatapoihin (Sahlstedt 2015, 26). Yhtenäisen peruskoulun syntymiseen liittyvät kouluhistorian ajanjaksot heijastuvat luonnollisestikin myös yhtenäisen peruskoulun opettajuuteen, ja opettajien voidaan katsoa olevan avainasemassa perusopetuksen yhtenäisyyden edistämisessä. Siksi ymmärrys koulun, opettajankoulutuksen ja opettajan työn menneisyydestä lisää ymmärrystä peruskoulun opettajuuden nykytilasta – ja antaa kenties välineitä myös visioida realistisemmin yhtenäisen peruskoulun opettajuuden tulevaisuutta.

2.3 Yhtenäisen perusopetuksen ydinkäsitteet

Vaikka perusopetus hallinnon tasolla yhtenäistettiin jo yli 15 vuotta sitten, yhtenäisiä peruskouluja toimii jo satoja ja yhtenäistymisen tavoite on pysynyt näkyvästi mukana myös tuoreessa opetussuunnitelmauudistuksessa, ei yhtenäiseen peruskouluun liittyvä käsitteistö ole vielä vakiintunut. Kukin toimijataho määrittelee käyttämänsä käsitteet omalla tavallaan, ja monesti käsitteitä käytetään sen enempää niiden määritelmiä miettimättäkin. Esimerkiksi Huusko, Pietarinen, Pyhältö ja Soini (2007) ovat hahmotelleet yhtenäisen perusopetuksen käsitteen ympärille kietoutuviksi keskeisiksi käsitteiksi yhtenäiskoulun, yhtenäisen peruskoulun, laaja-alaisen opettajuuden, eheän oppimispolun, nivelvaiheet ja siirtymävaiheet kuvion 5 mukaisesti.



Kuvio 5 Yhtenäiseen perusopetukseen liittyviä käsitteitä (Huusko ym. 2007, 13).

Omassa väitöstutkimuksessani keskeisiksi käsitteiksi ovat tutkimuskirjallisuuteen perehtymisen ja tutkimusaineiston teemojen perusteella nousseet yhtenäinen perusopetus, yhtenäinen peruskoulu, yhtenäiskoulu, nivelvaihe, opettajuus ja opettajan professio sekä tutkimustulosten kautta myös muun muassa kohtaamisen ja koulun toimintakulttuurin käsitteet. Tuon seuraavaksi esiin yhtenäisen perusopetuksen, yhtenäisen peruskoulun, yhtenäiskoulun ja nivelvaiheiden käsitteisiin liittyviä näkökulmia ja määrittelen, mitä niillä tässä tutkimuksessa tarkoitetaan. Olen taulukossa 4 avannut lyhyesti käyttämäni käsitteiden määritelmät, joita avaan taulukon jälkeen hieman yksityiskohtaisemmin.

Taulukko 4. Käyttämäni keskeiset käsitteet yhtenäiseen peruskouluun liittyen.

Yhtenäinen peruskoulu	= Hallinnollisesti, pedagogisesti ja rakenteellisesti yhtenäinen peruskoulu (jossa toteutetaan yhtenäistä perusopetusta vuosiluokille 1–9).
Yhtenäiskoulu	= Koko ikäluokalle yhteinen oppivelvollisuuskoulu: peruskoulu. Käytetään tutkimuksessa erotuksena rinnakkaiskoululle. (Käytetään arkikielessä myös erotuksena erillisistä ala-asteista ja yläasteista koostuvalle peruskoululle.)
Ala-aste	= Ennen uutta koululakia voimassa ollut nimitys perusopetuksen vuosiluokat 1–6 sisältäneelle kouluyksikölle. Arkikielessä käytössä edelleen, rinnalla käytetään myös nimitystä ”alakoulu”.
Yläaste	= Ennen uutta koululakia voimassa ollut nimitys perusopetuksen vuosiluokat 7–9 sisältäneelle kouluyksikölle. Arkikielessä käytössä edelleen, rinnalla käytetään myös nimitystä ”yläkoulu”.
Nivelvaihe	= Oppilaan perusopetuksen aikaiset siirtymät. Sujuvien nivelvaiheiden tavoite: ehyt koulupolku.

Yhtenäisen perusopetuksen käsite on ollut vuosituhaten vaihteen perusopetuslain muutoksesta alkaen eläväinen – sen selkiytymisen haasteena on, ettei käsitteellä ole ollut pitkää kulttuuri-historiallista perinnettä, vakiintuneita tieteellisiä määritelmiä, selkeää pedagogista merkitystä eikä kovin vakiintunutta arkikäsitystäkään (Pyhälto & al. 2008, 122; ks. myös Sahlstedt 2015, 14). Lakimuutoksen alkuaikoina alettiin puhua *peruskoulun* yhtenäistämisestä; kuitenkin melko pian diskurssin suunta muuttui kohti yhtenäisen *perusopetuksen* käsitettä, ja lopulta vanhan Peruskoululain (476/1983) korvasi 1.1.1999 voimaan tullut uusi Perusopetuslaki (628/1998). Hallinnollisessa kielessä onkin alkanut vakiintua nimenomaan yhtenäisen perusopetuksen käsite (ks. Pietarinen 2004).

Keskeistä yhtenäisen perusopetuksen käsitteen määrittelyssä on yhtenäiseen opetussuunnitelmaan perustuva opetus ja koulun toimintakulttuurin yhtenäisyys, joka saattaa oppilaita johdonmukaisesti yhtenäisellä oppimispolulla läpi yhdeksänvuotisen kokonaisuuden Suomen kaikissa peruskouluissa. Yhtenäisellä perusopetuksella tavoitellaan korkeatasoista opetusta ja oppimisympäristöä, kouluoppimisen ja muualla tapahtuvan oppimisen välisen yhteyden tietoisempaa huomioimista sekä kokonaisvaltaista huolenpitoa kaikkien oppilaiden oppimisesta ja hyvinvoinnista asuinpaikasta tai kouluvalinnasta riippumatta. Hallinnollisesti yhtenäinen peruskoulu puolestaan on yhden rehtorin alaisuudessa toimiva koulu, joka sisältää kaikki perusopetuksen vuosiluokat, joskus myös esi- ja lisäopetuksen. Koulu voi toimia yhdessä tai useammassa toimipisteessä, mutta koululla on rehtorin lisäksi hallinnollisesti yhtenäinen henkilöstö. (Halinen & Pietilä 2007, 7, 12–13; ks. myös esim. Johnson 2006, 48; Tanttu 2005, 110, 112; Pietilä 2001, 7.)

Yhtenäisiä peruskouluja tukemaan ja niiden syntymistä edistämään, yhteistyötä lisäämään ja yhtenäiskoulujen olosuhteisiin vaikuttamaan vuonna 2003 synnytetty ja vuoden 2016 alusta tavoitteensa toteuttaneena lakkautettu Suomen yhtenäiskouluverkosto SYVE ry määritteli yhtenäiskoulut sellaisiksi kouluiksi, jotka ”ylläpitävät kunnat ilmoittavat yhtenäiskouluiksi” sekä ”missä samassa hallinnollisessa ja toiminnallisessa kouluyksikössä on opetusta vuosiluokilla 0–6 ja 7–10”. Yhtenäiskoulun opettajiksi SYVE ry määritteli sellaiset opettajat, ”jotka opettavat sekä luokkia 1–6 että luokkia 7–10.” (Tanttu 2008, 122.) Sahlstedt (2015, 15) puolestaan käyttää käsitettä pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu viittaamaan koulumuotoon, jossa kaikki peruskoulun vuosiluokat opiskelevat alun alkaenkin pedagogisen yhtenäisyyden näkökulmasta suunnitellussa ja rakennetussa yhteisessä koulurakennuksessa, yhdessä toimipisteessä yhteisen hallinnon ja opettajakunnan kera.

Koulumaailman omien toimijoiden keskuudessa puhutaankin yhtenäisen perusopetuksen sijaan usein yhtenäiskoulusta tai yhtenäisestä peruskoulusta; erityisesti yhtenäiskoulukäsitteen käyttö on yleistä kouluväen arkikielessä (Halinen & Pietilä 2007, 7; Tanttu 2008, 122; Tanttu 2005, 112–113; Sahlstedt 2015, 14). Vaikka yhtenäiskoulun käsite on tullut

perusopetuksen parissa toimivien arkikieleen melko voimakkaastikin, on sen käyttämisessä yksi ongelma: kuinka tehdä ero yhtenäiskoulukäsitteiden kanssa, kun se voi samaan aikaan tarkoittaa nykyaikana yhtenäistä peruskoulua erotukseksi erillisistä ala- ja yläasteen kouluista sekä entisaikaa tarkastellen rinnakkaiskoulujärjestelmän (ikäluokan jako kansa- ja oppikouluun) murtanutta oppivelvollisuuskoulua, joka on koko ikäluokalle yhteinen, samanpituinen ja sisällöltään sama (esim. Iisalo 1991, 251; OAJ 2006, 4–5). Tässä tutkimuksessa käytetään selkeyden vuoksi käsitettä 'yhtenäinen peruskoulu', ja sen opettajiksi lasketaan kaikki koulun rehtorin alaisuudessa työskentelevät opettajat.

Käsitteet ala-aste ja yläaste eivät myöskään ole kadonneet arkikielestä minnekään, vaikka hallinnollista rajaa ei perusopetuksen sisällä enää olekaan. Entisen ala-asteen ja yläasteen välinen raja näkyy edelleen myös rakenteellisesti ja pedagogisesti yhtenäisissä peruskouluissa sekä puheessa että käytännön kouluelämässä – koulun toiminta sirpaloituu herkästi opettajakunnan kaksijakoisuuden seurauksena (Lammi 2002; Rauste von Wright ym. 2003). Tutkimuskoulullani, kuten monella muullakin koululla, vanhentuneet käsitteet 'ala-aste' ja 'yläaste' oli korvattu arkipuheessa käsitteillä 'alakoulu' ja 'yläkoulu'. Yhtenäisen perusopetuksen ydinajatus ehyestä koulupolusta lieneekin realistisempaa nähdä tavoitteena ehyemmästä koulupolusta ja matalamman kynnyksen aiempaa paremmin yhdessä suunnitelluista siirtymäkohdista perusopetuksen sisällä. Koska raja edelleen on nähtävissä, olen tässä tutkimuksessa pyrkinyt käyttämään aina tarvittaessa ala-asteen ja yläasteen (alakoulun ja yläkoulun) sijaan käsitteitä "vuosiluokat 1–6" ja "vuosiluokat 7–9".

Nivelvaiheilla kuvataan oppilaan perusopetuksen aikana kohtaamia siirtymiä, jotka syntyvät perusopetuksen sisälle käytännössä tuntijaosta ja kytkeytyvät ennen kaikkea oppiaineiden tavoitteisiin ja siihen, mitä tulee olla opetettu tietyissä kohdissa. Näiden nivelvaiheiden aikana myös fyysisesti erillään sijaitsevien perusopetusyksiköiden välillä tulee tehdä tiivistä yhteistyötä yhtenäisyyden vahvistamisen suunnassa sekä opetuksellisten tavoitteiden että oppilashuollollisten kysymysten suhteen. Nivelvaiheisiin liittyvän yhteistyön kautta vastuut ja oikeudet selkiytyvät, tiedonkulku paranee ja oppilaantuntemus lisääntyy – sillä tavoitellaan ehyttä koulupolkua, joka parhaimmillaan ehkäisee oppilaiden syrjäytymistä ja mahdollistaa myös muun muassa tukitoimien ennakkoinnin aiempaa paremmin perusopetuksen sisällä. (Ks. esim. Halinen & Pietilä 2005, 98 ja 102–103; Meri 2005, 254; Huusko & Pietarinen 1999, 57; Huusko ym. 2007, 131; Johnson 2006, 16; Pietarinen 2005, 9; Lindström 2005, 18; Holopainen ym. 2005, 6.)

Ehyen koulupolun luomisessa hallinnollisten ratkaisuiden ohella myös opettajilla on suuri merkitys; seuraavaksi avaankin yhtenäisen peruskoulun opettajuuteen ja opettajakoulutukseen liittyvää historiaa sekä käsitteitä. Muut tutkimukseni kannalta keskeiset käsitteet, kuten kohtaamisen ja koulun toimintakulttuurin käsitteet, avaen tutkimustulosten yhteydessä pääluvussa 3 *Kohtaamisia yhtenäisessä peruskoulussa*.

2.4 Peruskoulun opettajista peruskoulunopettajiksi?

Peruskoulu-uudistus sekä myöhemmin perusopetuksen yhtenäistäminen ovat vaikuttaneet paitsi oppilaisiin myös opettajan työhön ja opettajan-koulutukseen. Peruskoulu muodostui 1970-luvulla kansakoulun ja keskikoulun pohjalta yhdistäen samalla monenlaisia opettajia. Kansakoulun opettajat vastasivat kuusivuotisen ala-asteen luokanopetuksesta edelleen melko itsenäisesti omana ryhmänään, mutta kolmivuotinen uusi yhtenäis-koulumalliin perustuva yläaste yhdisti keskikoulujen oppikoulunlehtorit ja kansakoulujen jatkoluokkien opettajat kollegoiksi vastaamaan yhdessä oppikoulun opetussuunnitelmaa vähemmän tietoaiteita painottavasta peruskoulun yläasteen aineenopetuksesta (Jumppanen 1993).

Vaikka periaatteessa kaikki perusopetuksen oppilaat olivatkin nyt siis tasavertaisina luokkatovereina ikäluokittain, oli peruskoulu edelleen jakaantunut käytännössä kahteen erilliseen maailmaan: luokanopettaja-johtoiseen ala-asteeseen (vuosiluokat 1–6) ja aineenopettajajärjestelmään pohjautuvaan yläasteeseen (vuosiluokat 7–9). Suurimman muutoksen opetushenkilökunnan näkökulmasta kokivat oppikoulunopettajat, jotka saivat uudistuksessa kollegoikseen kansalaiskoulujen jatkoluokkien opettajia. Näin ensimmäinen uudenlainen kohtaaminen syntyi: ”akateemisemmat” oppikoulunopettajat ja ”käytännöllisorientoituneet” ammattikouluissa, seminaareissa tai opistoissa tutkintonsa suorittaneet kansalaiskoulujen opettajat siirtyivät samaan opettajanhuoneeseen peruskoulun yläasteen aineenopettajiksi. Peruskoulun ala-asteella entiset kansakoulunopettajat saivat luotsata joukkojaan melko samaan tapaan kuin ennenkin ala-asteiden luokanopettajina, joskin joukossa oli jonkin verran myös aineenopettajia etenkin vieraita kieliä ala-asteen oppilaille opettamassa. (Jumppanen 1993.)

2.4.1 Kansakoulun- ja oppikoulunopettajista peruskoulun opettajiksi

Jo siirtyminen peruskoulu-uudistuksen myötä rinnakkaiskoulumallista kaikille yhteiseen perusopetukseen voidaan nähdä askeleena kohti uudenlaisia opettajien välisiä kohtaamisia. Peruskoulua kohtaan nousi opettajien keskuudessa samansuuntaisia toiveita ja epäilyksiä kuin aikanaan kunnalliseen keskikouluun siirryttäessä. Erityisesti oppikouluväen parissa peruskoulu herätti epäluuloisuutta, kuten uhkakuvia opetuksen laadun kärsimisestä – pelättiin, ettei opetuksen tasoa ja oppimistuloksia voida turvata tasoltaan totuttua heterogeenisemmissä opetusryhmissä, ja jopa peruskoulun käyneiden oppilaiden jatko-opintokelpoisuudesta oltiin alkuvaiheessa huolestuneita. Peruskoulu vaati uudenlaista asennoitumista oppikoulun opettajilta, jotka olivat tottuneet valikoituun oppilasaineeseen. Muutoksen edessä olevat oppikoulun opettajat pelkäsivät myös auktoriteettiasemansa horjuvan uudessa tilanteessa, ja osa opettajista

harmitteli myös sitä, että he joutuivat luopumaan lukio-opetuksestaan. (Päivänsalo 1971, 339; Rantala 2011.)

Samojen uhkakuvien voidaan nähdä voimistuneen uudestaan 2000-luvulla perusopetuksen yhtenäistymisen myötä, kun yhä useammin entisten yläasteiden aineenopetus järjestetään lukioden sijaan entisten ala-asteiden kanssa samassa koulurakennuksessa. Kompromissina 'vanhan hyvän ajan' perään haikaileville opettajille peruskoulun sisällä säilytettiin tasokurssit aina 1980-luvun puoliväliin asti, jotta ne vähentäisivät väliaikaisesti opetusryhmien aiempaa suurempaa heterogeenisyyttä (Johnson 2007, 10). Peruskouluun siirtymisen myötä luokkakoot pienenivät ja oppilaiden yksilöllinen huomioonottaminen korostui (ks. esim. Simola 1995, 335–337). Peruskoulun opettajarakenne säilyi käytännössä samanlaisena kuin kunnallisessa keskikoulussa: peruskoulu jaettiin 6-vuotiseen luokanopettajavetoiseen ala-asteeseen ja 3-vuotiseen aineenopettajakeskeiseen yläasteeseen.

Peruskoulun alkuaikoina yhtenäisyydellä tarkoitettiin ensisijaisesti kaikille oppilaille tasa-arvoista ja yhteistä, yleisen kelpoisuuden toisen asteen opintoihin kaikille kansalaisille antavaa perusopetusta. Vasta 1990-luvulla peruskoulun yhtenäisyydestä käytävään diskurssiin tuotiin selkeämmin myös näkemys perusopetuksesta ehyenä koulupolkuna. Perusopetuksen hallinnollinen yhtenäistäminen koululakimuutoksen myötä vuodesta 1999 alkaen yhdessä rakenteellisen peruskoulun yhtenäistämisen kanssa perusopetuksen vuosiluokat 1–9 kattaviksi kouluyksiköiksi yhdistämällä on tuonut perusopetuksen opettajuudelle uusia haasteita ja mahdollisuuksia. Olen hahmotellut eri opettajaryhmien välisten kohtaamisten rakenteellista muutosta rinnakkaiskoulujärjestelmästä (yhtenäiseen) peruskouluun siirryttäessä kuviossa 6.



Kuvio 6 Opettajaryhmien välisten kohtaamisten muutos koulujärjestelmämuutosten aikana.

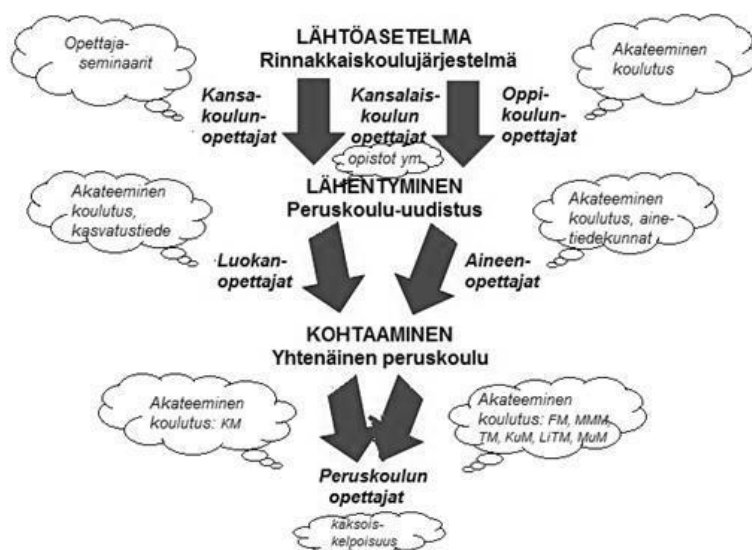
Luokanopettajien ja aineenopettajien juuret ovat historiallisesti katsoen hyvin erilaisia: he edustavat kahta erilaista opettajamaailmaa erilaisine koulutustaustoineen, työehtoineen, toimintakulttuureineen, opetusmenetelmineen, kasvatuskäsityksineen ja rekrytointineen. Yhtenäisessä peruskoulussa perinteisesti erillään toimineet luokanopettajat ja aineenopettajat kohtaavatkin toisensa uudella tavalla – samalla voidaan ajatella myös kahden eri maailman kohtaavan, kun kasvattajina ja roolimalleinkin pidettyjen, oppikoulunopettajia matalammin koulutettujen ja heikommin palkattujen kansakoulunopettajien jalanjäljissä kulkeneet luokanopettajat (Lortie 2002, 3–25; Moore 2004, 54; Rinne 1989) ja akateemisista tavoitteista korostetummin huolehtineiden oppikoulunopettajien työtä jatkaneet aineenopettajat (Rinne & Jauhiainen 1988) työskentelevät kollegoina yhteisen rehtorin johtamana saman katon alla. (Ks. myös Johnson & Salo 2008, 26.)

Hallinnollisten uudistusten siirtyminen uudenaikaiseksi käytännön toiminnaksi vie aina aikaa. Muutoksen pitäisi myös tapahtua samanaikaisesti sekä kouluissa että opettajankoulutuksessa, ja niiden kehittäminen tulisi nähdä toisiaan täydentävinä prosesseina (Syrjälä 1998, 25–26; Niemi 1999, 13; vrt. myös Rantala ym. 2013). Luukkaisen (2000) mukaan opettajankoulutus on muotoutunut Suomessa vähitellen kutakin koulumuotoa ja jopa opetustehtävää varten erikseen – myös opettajankoulutuksessa tapahtui paljon muutoksia peruskoulun syntyhetken tietämällä 1960-luvun lopulla. Vuonna 1970 toteutunutta peruskoulu-uudistusta edelsivät voimakkaat ristiriidat opettajankoulutuskysymyksestä. Keskustelua herättivät etenkin koulutuksen siirtäminen seminaareista korkeakouluihin tai yliopistoihin ja opettajankoulutuksen yhtenäistäminen. (Luukkainen 2000, 40.) Ratkaistavien kysymysten joukossa oli lisäksi muun muassa teorian ja käytännön sekä pedagogiikan ja muiden tieteenalojen yhteensovittaminen (esim. Hytönen 1982).

Opettajankoulutuksen akateemiseksi muuttanut uusi opettajankoulutuslaki vahvistettiin lopulta joulukuussa 1971, ja sen myötä peruskoulun ja lukion opettajankoulutus siirrettiin 1970-luvulla kokonaan korkeakoululaitokselle (Rinne & Jauhiainen 1988, 228). Uusia opettajankoulutuksen tavoitteita peruskoulun ja lukion opettajia varten laadittaessa koulutus jaettiin luokanopettaja- ja aineenopettajakoulutukseen. Kehitys kohti akateemista luokanopettajakoulutusta tapahtui vaiheittain. Peruskoulun luokanopettajan koulutus siirtyi yliopistoihin ja korkeakouluihin perustettujen opettajankoulutuslaitosten tehtäväksi vuonna 1974. Siirron yhteydessä peruskoulun luokanopettajien kolmivuotinen koulutus korvasi kansakoulunopettajien valmistuksen, ja samalla pohjakoulutukseksi tuli kaikille ylioppilastutkinto. (Luukkainen 2000, 39–41.)

Simolan (1995, 339) mukaan luokanopettajan tutkinnon verrattavuutta alempaan akateemiseen tutkintoon pidettiin itsestäänselvyytenä vuoden 1974 opettajankoulutuksen välimietintöön saakka. Luokanopettajan tutkintoon sisällytettiin perinteiseen pro gradu -tutkielmaan johtavia

opintoja vasta vuonna 1978. Uutta ylempään kandidaatin tutkintoon (nykyiseen maisteritutkintoon) johtavaa peruskoulun luokanopettajien koulutusta alettiin toteuttaa vuonna 1979. Samalla toteutui jo 1960-luvun lopulta asti nähtävissä ollut pyrkimys luokan- ja aineenopettajien valmistuksen saattamiseksi yhtenäiselle pohjalle ja samantasoiseksi, akateemiseksi koulutukseksi. (Hytönen 1982, 9–10.) Lisäsin kuvioon 7 opettajankoulutukseen liittyvät historialliset erot pääpiirteittäin.



Kuvio 7 Opettaryhmien välisten kohtaamisten muutos koulujärjestelmämuutosten aikana sidottuna eroihin eri opettaryhmien koulutuksessa.

Vaikka tie peruskoulun opettajaksi on nyt jo usean vuosikymmenen ajan onnistunut vain ylemmän korkeakoulututkinnon suorittamisen kautta tehden kaikista perusopetuksessa toimivista uusista opettajista lähtökohtaisesti maistereita, ovat koulutuspolut eri opettajiksi Suomessa edelleen keskenään heterogeenisiä. Esimerkiksi luokanopettajiksi sekä kotitalous- ja käsityönopettajiksi opiskelevat suorittavat usein opettajan pedagogisia opintoja läpi tutkinnon – näin opettajaksi kasvu on koko opiskeluajan jatkuva prosessi. Muussa aineenopettajakoulutuksessa pedagogiset opinnot on käytännön syistä suositeltu suoritettavaksi yhden lukuvuoden aikana, joskin suoravalinnan kautta tulleet opiskelijat ovat voineet jakaa opinnot usealle vuodelle.

Niemen (1996) mukaan opettajaksi haluavan opiskelijan opintoja tulisi suunnitella opettajuuden tavoitteen suuntaisesti, jotta sitoutuminen opettajuuteen vahvistuisi. Luokanopettajien keskuudessa halu tulla opettajaksi ja sitoutuminen opettajan tehtävään on yleensä vahvaa; ala on edelleen yksi nuorten suosituimpia ammattivaihtoehtoja. Opettajuuteen

sitoutumisen ongelma koskee lähinnä aineenopettajia, joten uratoiveiden ja uralle soveltuvuuden huomioimisen täytyisi olla myös heille mahdollista jo yliopistoon pyrittäessä. (Niemi 1996, 39.)

Samaan johtopäätökseen ovat päätyneet muun muassa Hannu L. T. Heikkinen, Jari Aho ja Hanna Korhonen (2015). Aineenopettajilta vaadittavat 60 opintopisteen laajuiset opettajan pedagogiset opinnot koetaan erityisen haasteelliseksi riittävyyden näkökulmasta, jos ne suoritetaan yhden lukuvuoden aikana. Opettajaksi kehittyminen on vaativa prosessi, jonka koetaan tarvitsevan aikaa. Useissa yliopistoissa aineenopettajan pedagogiset opinnot onkin jaettu pidemmälle ajalle, ja aineenopettajakoulutuksen suoravalinnan kautta valittujen opettajaksi pätevöityminen kestää jopa koko opintojen ajan, jolloin myös koulutuksen ulkopuolella syntyviä kokemuksia voidaan paremmin integroida aineenopettajienkin peruskoulutukseen. (Heikkinen ym. 2015, 26–27; ks. myös Rautiainen 2008, 49–51.)

Myös koulutuspoliittinen tahtotila on ollut vahvistaa aineenopettajakoulutuksen suoravalintoja (Opettajankoulutus 2020, 17), vaikka käytännön syistä trendi näyttää ainakin Helsingin yliopistossa kääntyneen juuri päinvastaiseen suuntaan yliopiston suuren koulutusuudistuksen myötä. Suoravalintamenettelyllä on pyritty antamaan aineenopettajaksi opiskeleville enemmän aikaa oman opettajuuden rakentamiseen sekä tukemaan opettajaidentiteetin muodostumista yliopisto-opintojen alusta lähtien.

Veijolan (2013) historian aineenopettajan koulutuksen suoravalintaa opettajan pedagogisen ajattelun kehittymisen näkökulmasta tutkineessa väitöksessä opiskelijoiden pedagoginen ajattelu kehittyi opintojen aikana selvästi. Suoravalintaopiskelijat kokivat paitsi opettamansa oppiaineen myös opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen tärkeäksi, mutta samalla he kokivat koulutuksen tarjoavat käytännössä liian vähän tilaisuuksia oman opettajuuden laajempaan kehittämiseen etenkin oppilaantuntemuksen näkökulmasta. Jotta vuorovaikutteisen ja oppilaskeskeisen opetuksen kehittäminen onnistuisi, tulisi aineenopettajaksi opiskeleville tarjota enemmän mahdollisuuksia saman oppilasryhmän pitempiaikaiseen opettamiseen. Harjoittelun tulisi kytkeytyä teoriaopintoihin tiiviisti, ja myös reflektoinnille on tärkeää järjestää tilaa ja aikaa. (Veijola 2013, 143, 234–240.)

Kun graduuni liittyvissä teemahaastatteluissa selvitin luokan- ja aineenopettajien käsityksiä yhtenäisestä peruskoulusta, opettajat toivat esiin opettajakunnan heterogeenisyyden haasteita ja mahdollisuuksia (Lammi 2002). Koulutuksen yhdenmukaisuutta olennaisemmaksi nousi esiin kysymys siitä, kuinka hyvinkin erilaisista taustoista opettajiksi opiskelleet erilaiset persoonat saataisiin puhumaan samaa kieltä ja kehittämään koulua yhdessä samaan suuntaan. Laaja-alaisen opettajuuden haaste ei tarkoitaakaan vain kelpoisuuden tarjoamista koulutuksellisin keinoin virkoihin yli kouluasteiden. Laaja-alaisuutta voidaan edistää myös lisäämällä opettajien tietoisuutta toinen toistensa työstä sekä kehittämällä peruskoulujen toimintakulttuuria tiimiopettajuuden suuntaan. Yhtenäinen peruskoulu nostaa esiin entistä selvemmin tarpeen opettajien välisille kohtaamisille ja

yhteistyöhön oppimisille jo opettajien peruskoulutuksen aikana; yhteisen opettajatietoisuuden kehittyminen liittyy olennaisesti yhtenäisen peruskoulun kehittämiseen. Opettajankoulutuksessa tulisikin entistä enemmän toimia yli koulutusten ja tieteenalojen rajojen: lastentarhan-, luokan-, aineen- ja erityisopettajan koulutusta tulisi mahdollisuuksien mukaan integroida mielekkäästi toisiinsa. (Esim. Lammi 2002; Luukkainen 2000, 196–199; vrt. Heikkinen ym. 2015, 30; Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma 2016.)

Peruskoulun yhtenäisyyttä voidaan opettajankoulutuksessa huomioida muun muassa luomalla opintokokonaisuuksien toteuttamisessa mahdollisuuksia luokan-, aineen- ja erityisopettajien koulutuksen väliselle yhteistyölle. Opettajaksi opiskelevien tietoa toinen toistensa työstä voidaan lisätä ja tutkinnon laaja-alaisuutta toteuttaa esimerkiksi yhteisten kurssien ja projektien muodossa sekä laaja-alaisen opetusharjoittelun kautta. Opettajan kelpoisuuteen liittyvä laaja-alaisuus on huomioitu mahdollistamalla luokanopettajaksi opiskelevien valita melko joustavasti valinnaisiksi opinnoikseen peruskoulun aineenopettajan kelpoisuuteen vaadittavia opintoja sekä tarjoamalla erityis- ja aineenopettajille luokanopettajakoulutuksen monialaisia opintoja.

Myös ajatus peruskoulunopettajan koulutuksesta on noussut monissa opettajankoulutusyksiköissä esiin. Käytännössä se on kuitenkin kaatunut yliopistoissa tutkintorakenteisiin ja ainelaitosjakoon sekä perusopetuksen opettajien kelpoisuusehtoihin liittyviin haasteisiin. Jos aikanaan Cygnaeus ja Snellman olivat erimielisiä käytännön ja teorian painotuksesta kansakoulun opetuksessa, käydään yhä 2000-luvullakin keskustelua muun muassa perusopetuksen opettajien aineenhallinnan laajuuden vaatimuksista sekä siitä, antavatko monialaiset opinnot riittävän kompetenssin luokanopettajaksi ilman kasvatustieteellisiä syventäviä opintoja.

Peruskoulun opettajaksi on siis yhä 2000-luvullakin monta tietä. Vaikka enemmistö suomalaisista perusasteen opettajista on jo pitkään ollut ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneita, vaihtelee heidän tutkintonsa tieteenala. Peruskoulun opettajien joukosta löytyy joitakin esimerkkejä mainitakseni muun muassa kasvatustiedettä, matematiikkaa, uskontotiedettä, maantiedettä, biologiaa, germaanista filologiaa, kemiaa, fysiikkaa, historiaa, suomen kieltä tai yleistä kirjallisuustiedettä pääaineenaan opiskelleita maistereita. Lisäksi osalla opettajista saattaa olla esimerkiksi diplomi-insinöörin, juristin tai psykologin tutkinto taustallaan, jonka jälkeen he ovat suorittaneet opettajan pedagogiset opinnot sekä jonkin peruskoulussa opetettavan aineen aineopinnot saadakseen opettajan kelpoisuuden perusasteen aineenopetukseen. Kun tähän palettiin lisätään vielä valinnaisten opintojen sekä opettajan kelpoisuuksia tuottavien erillisten opintojen moninainen kirjo, lopputuloksena yhtenäisessä peruskoulussa kohtaavat paitsi erilaiset yksilöt myös kirjavat akateemiset heimokulttuurit (vrt. Veijola 2013, 146–150).

2.4.2 Akateemiset heimokulttuurit peruskoulun yhtenäisyyden jarruna

Heimokulttuurin käsitteellä kuvataan akateemisten kulttuurien edustajien erityispiirteitä: jokaisella akateemisella heimolla (academic tribe) on oma kulttuurinsa ja reviirinsä, ja samantyyppisissäkin maastoissa (territories), elävät heimot voivat kehittää toisistaan poikkeavia sosiaalisia tapoja (Becher 1989; Becher & Trawle 2001; ks. myös esim. Veijola 2013; Kautto 2004; Ylijoki 1998; Kolb 1990). Akateemisten heimokulttuurien piirteiden ymmärtäminen auttaa hahmottamaan yhtenäisen peruskoulun opettajuuden taustalla vaikuttavia tekijöitä – parhaimmillaan opettajien erilaiset heimokulttuuritaustat voivat rikastuttaa opettajayhteisöä, pahimmillaan toimia esteenä yhtenäisyyden syntymiselle.

Ylijoki (1998) tiivistää akateemisen heimokulttuurin tausta-ajatuksen kuvailemalla jokaisen tieteenalan muodostavan oman kognitiivis-epistemologisen ja sosiaalis-kulttuurisen kokonaisuutensa. Tieteenalat eroavat kognitiivis-epistemologisesti toisistaan sen suhteen, millainen käsitys todellisuudesta niissä vallitsee, millaisia totuuskriteerejä tieteenalalla käytetään ja mikä on alan paradigmaattisuuden aste. Eri alojen sosiaalis-kulttuurista muotoa puolestaan määrittävät niiden vuorovaikutusmuodot, normatiivinen ilmasto, arvot, opetusohjelman rakenne ja pedagogiset koodit. (Ylijoki 1998, 65–66.)

Tieteenalojen eroja on havainnollistettu nelikentän avulla (Kolb 1990): pääakseleina ovat pehmeä ja kova sekä puhdas ja soveltava (ks. kuvio 8). Nelikentässä erot ilmenevät käytännössä siinä, miten tietoa esitetään, miten tutkimusta tehdään ja millaisia arvioinnin kriteerejä käytetään.



Kuvio 8 Tiederyypäät Biglanin ja Kolbin mukaan (Kolb 1990, 239–243).

Kolbin alun perin jo 1980-luvulla julkaisemat ajatukset tieteidenvälisistä eroista ovat toimineet myöhemmin myös Becherin ja Trowlerin akateemisen heimokulttuurin käsitteen taustalla (Kautto 2004, 22; ks. Becher 1989; Becher & Trowler 2001).

Becher ryhmittelee tieteenalat kognitiivisen perustansa kautta koviin ja pehmeisiin (*hard-soft*) sekä puhtaisiin ja soveltaviin (*pure-applied*) ja sosiaalis-kulttuurisesti tarkastellen keskitettyihin ja hajautettuihin (*convergent-divergent*) sekä kaupunkimaisiin ja maalaismaisiiin (*urban-ural*). Karkeajakoisesti ja yksinkertaistetusti kuvailtuna kova–puhdas -alueelle voidaan sijoittaa perustutkimusta tekevät luonnontieteet ja matematiikka, joissa tutkimusongelmat ovat rajattuja, tieto on luonteeltaan kumulatiivista ja tavoitteena on yleisten lainalaisuuksien paljastaminen. Näissä akateemisissa heimoissa tutkimusta tehdään kiivastahtisesti kilpailukykyisissä tutkimusryhmissä tehokkaasti organisoiduissa laboratorioissa. Kova–soveltava -alueelle sijoittuvat soveltavat luonnontieteet, kuten tekniset tieteet, joille on yhteistä tieteenalan pragmaattinen luonne ja keksiminen (*invention*): uusilla tuotteilla ja tekniikoilla tavoitellaan ympäristön hallintaa tutkimuksen avulla. Sosiaaliselta muodoltaan tällaiset heimot ovat kaupunkimaisia, kosmopoliittisia ja kiivastahtisia, ja ryhmätyön tekeminen on yleistä. Pehmeä–soveltava -alueelle sijoittuvat muun muassa soveltavat yhteiskuntatieteet (esimerkiksi sosiaalityö) ja kasvatustiede; tiedon luonne on käytännöllinen ja sillä tähdätään esimerkiksi ammattikäytäntöjen parantamiseen, ja tämä heimo on sosiaaliselta muodoltaan ulospäinsuuntautunut. Pehmeä–puhdas -alueelle sijoittuvat perustutkimusta tekevät humanistiset tieteet ja yhteiskuntatieteet; tutkimus on teoreettis-painottunutta ja yksityiskohtia tarkastelevaa, mutta luonnontieteistä poiketen heimojen elämä on muodoltaan individualistista ja tavoitteena on ilmiöiden ymmärtäminen ja tulkitseminen yleisten lainalaisuuksien löytämisen sijaan. (Becher & Trowler 2001, 36; Ylijoki 1998, 59–62; Becher 1989, 13–17, 77–103, 154–158.)

Vaikka edellä kuvailtujen piirteiden yhteys tieteenalaan ei olekaan suoraviivainen eikä monitieteisyyden tai akateemisen maailman ulkopuolisten tekijöiden vaikutusta tutkimusyhteisöjen käytökseen voida kiistää, vaikuttavat eri alojen tutkimuskohteet merkittävästi aloilla työskentelevien tutkijoiden toimintaan (Becher 1989, 20–24; Kolb 1990). Tässä tutkimuksessa olennaista ei ole tarkastella eri tieteenaloja kriittisen yksityiskohtaisesti vaan käyttää luokittelua tieteenalojen suhteellisen vakiintuneista kulttuuripiirteistä lähinnä ymmärrystä kasvattavana peilinä taustatieteiden merkityksestä opettajuudelle erilaiset opettajaheimot yhdistävässä yhtenäisessä peruskoulussa (vrt. Kautto 2004, 26; Kekäle & Lehikoinen 2000, 31).

Peruskoulun opettajat edustavat useita eri akateemisia heimoja taustatieteidensä kautta: yhtenäisessä peruskoulussa muun muassa kasvatustieteilijät, luonnontieteilijät ja humanistit kohtaavat kollegoina. Eri opettajaheimojen käsitykset opettajuuteen sisältyvistä ulottuvuuksista saattavat vaihdella. Esimerkiksi Virran, Kaartisen, Elorannan ja Niemisen (1998) tutkimuksessa matemaattisten aineryhmien opiskelijat toivat muihin aineryhmiin verrattuna selvästi vähiten esiin opettajan persoonallisuuteen liittyviä pohdintoja (Virta ym. 1998, 42–43). Aineenopettajan koulutukseen

tulevat opiskelijat ovat ensin valinneet pääaineensa, ja pääsääntöisesti vasta sen jälkeen hakevat opettajankoulutukseen. Vaikka siis kasvatustiede ja opetettavan aineen pohjatiede esimerkiksi suoravalinnan kautta aineenopettajiksi valmistuneilla kulkeekin koko opiskelun ajan rinnakkain, on pääaineen heimokulttuuri heilläkin se ensisijainen tiedemaailma, johon he opiskelun alusta asti haluavat sosiaalistua. (Veijola 2013, 144.)

Maisterin tutkinnosta ja opettajan pedagogisista opinnoista huolimatta yhtenäisen peruskoulun opettajakollegat tulevatkin kiistatta hyvin erilaisista koulutustaustoista, lisäksi osalle heistä on saattanut ehtiä muodostumaan vahva ammatillinen identiteetti edellisissä työpaikoissa joko puhtaasti yläasteen ja lukion aineenopettajana tai erillisen ala-asteen luokanopettajana. Fyysisesti perinteisesti erillään eläneiden ala- ja yläasteiden toisistaan poikkeava toimintakulttuuri on omiaan ylläpitämään perusasteen kahtiajakoa luokanopettajavetoiseen alakouluun ja aineenopettajavetoiseen yläkouluun (Rajakaltio 2011). Muutosta kohti aidosti yhtenäisempää perusopetusta voidaan tukea paitsi opettajankoulutuksellisin keinoin myös pyrkimällä yhtenäistämään peruskoulun toimintakulttuuria luokan- ja aineenopettajien välistä yhteistyötä paremmin hyödyntävään suuntaan (Rajakaltio 2011; Johnson & Tantt 2008; Huusko ym. 2007; Pietilä & Vitikka 2007; Johnson 2006; Rajakaltio 2004).

2.4.3 Opettajan professiosta kohti laaja-alaisen opettajuuden käsitettä

Tutkimukseni pääkysymys ”millaista opettajuutta yhtenäinen peruskoulu rakentaa”, on mielenkiintoinen kysymys myös siitä näkökulmasta tarkasteltuna, millainen opettajuus voi parhaiten tukea perusopetuksen yhtenäistymispyrkimyksiä. Taustoitin ensin käsitteitä opettajuus ja siihen vahvasti kytköksissä olevaa käsitettä opettajan professio, joita määritellään kasvatustieteen alan tutkimuksissa monin tavoin.

Tutustuessani kasvatustieteen tutkimuskirjallisuuden kautta professioon käsitteenä törmäsin ristiriitaisuuteen: joidenkin tutkijoiden mielestä profession käsitettä ei pitäisi käyttää lainkaan opettajista puhuttaessa, toiset taas käyttävät sitä aktiivisesti. Tulkitsenkin professio-käsitteen käyttämisestä tulleen opettajien ammatin yhteydessä kasvatustieteen alalla suorastaan paradigmaero, jossa molempien näkökulmien kannattajilla on omat perustelunsa väitteilleen. (Ks. esim. Brante 1988; Lindén 2010, 130; Sääntti 2007, 405, 449–452; Lapinoja 2006, 84–85; Simola 2001, 291; Syrjäläinen 2002, 96–97; Luukkainen 2000; Niemi 1995; Raivola 1989.)

Oman väitöstutkimusprosessini alussa käytin huolelta käsitettä ’opettajan professio’ sitä sen enempää analysoimatta. Tutustuttuani laajemmin kirjallisuuteen ja keskusteltuani eri näkökantoja edustavien kollegoiden kanssa aloin pohtia korvaavaa käsitettä sen tilalle. Käytin vaihtelevasti käsitteitä ’opettaja’, ’opettajan työ’, ’opettajan ammatti’ – lopulta päädyin asemoimaan käsitteen ’opettajan professio’ osaksi yläkäsitettä ’opettajuus’.

Profession synonyymina on käytetty muun muassa termiä asiantuntija-ammatti; erityisesti yhteys tieteeseen, tietynlainen akateemisen arvon mukanaan tuoma oikeutus erottaakin professio-ammattit (*professions*), muista elinkeinoista (*occupations*) (Brante 1988, 119; Pursiainen 1998, 206–207). Modernissa professiossa ammattiryhmää yhdistäviä rakennepiirteitä ovat esimerkiksi erikoistuneeseen teoreettiseen tietoon perustuva spesialiteetti, asiantuntijuus, ammatinharjoittajan suhteellisen laaja autonomia ja professionaalinen järjestö ammatin organisoituneena ytimenä (Konttinen 1991, 29).

Myös eettisyyden käsite liittyy läheisesti professiotarkasteluun (esim. Niemi 2016; Tirri 1999). Aidoiksi professioiksi luetellaan usein esimerkiksi lääkärit ja juristit. Suomessa on 1990-luvulta alkaen tarkasteltu professiota yhteiskunnasta käsin ja alettu käyttää myös opettajia esimerkkinä professiosta: opettajan ammatti on yksi tarkimmin määriteltyjä sekä kelpoisuuksien että koulutuksen suhteen, ja ammattiin katsotaan liittyvän vain ekspertin saavutettavissa olevaa ammatillista tietoa, jonka tuomaa asiantuntijuutta, autonomisuutta ja valtaa opettajien tulee käyttää vastuullisesti ammatissaan (Luukkainen 2000, 65, 78; ks. myös Lahelma & Gordon 2003b, 36). Opettajan työssä on vahvasti läsnä myös eettinen ulottuvuus, joka erityisesti peruskoulun opettajien on täytynyt sisäistää osaksi ammatti-identiteettiään jo opetussuunnitelman perusteidenkin kautta: perusopetuksen tulee muun muassa ”tukea oppilaan kasvua ihmisyyteen, jota kuvaa pyrkimys totuuteen, hyvyyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan” (POPS 2014, 13; POPS 2004).

Kuten profession yleisestä määrittelystä voidaan päätellä, edellyttää opettajan työn professionaalinen luonne opettajilta sekä kvalifikaatiota että kompetenssia. Suomen kielen sanakirjoissa kvalifikaatio määritellään soveliaisuudeksi, pätevydeksi ja edellytyksiksi. Ammatillinen kvalifikaatio tarkoittaa Ojasen (1990, 3) mukaan kokonaiskuvan saamista ammatista, asiantuntijuutta. Ammattitaitoon kvalifikaatio liittyy siten, että työelämä määrittelee ammattitaitoiselta työntekijältä vaadittavan osaamistarpeen eli kvalifikaatiovaatimukset. Kompetenssilla puolestaan tarkoitetaan pätevyyttä: työntekijän kykyjä ja ominaisuuksia, sitä ammatillista osaamista, jolla vastataan työn asettamiin kvalifikaatiovaatimuksiin. Kvalifikaation ja kompetenssin eroa voidaan selkiyttää esimerkin avulla: henkilö saattaa olla pätevä eli kompetentti työntekijä, vaikka hänellä ei olisikaan virallisen tutkinnon tuomaa kvalifikaatiota – tai työntekijä saattaa joskus vastaavasti olla teknisesti kvalifioitunut eli muodollisesti kelpoinen, mutta ei osakaan tehdä työnantajan edellyttämää työtä. (Luukkainen 2000, 79; Helakorpi 1999.) Tässä tutkimuksessa kvalifikaatiolla tarkoitetaan muodollista kelpoisuutta ja kompetenssilla pätevyyttä, osaamista.

Olennaisempaa kuin kiistely siitä, voidaanko opettajan ammatista puhua professiona vai ei, on minusta kysyä, mikä käsite sitten kuvailisi paremmin sitä kokonaisuutta, joka liittyy yhteen vaatimukset opettajan työn ammatillisuudesta, eettisyydestä, autonomiasta, asiantuntijuudesta ja kvalifikaatioista,

opettajien moninaisista rooleista sekä laaja-alaisesta kompetenssista paremmin kuin profession käsite – opettajuus?

Opettajuus on käsitteenä hieman epämääräinen, ja kriittisesti voidaan pohtia, miksei puhuta yhtä hyvin 'juristiudesta' tai 'psykologiudesta'? (Ks. esim. Kansanen 2003.) Toisaalta vastaavasti esimerkkejä käsitteiden 'pappeus', 'lääkäriys' ja 'sotiluus' käyttämisestä löytyy eri alojen tutkimuskirjallisuudessa (esim. Närhi 2012; Saloheimo & Vuorenkoski 2003; Mäkinen & Toiskallio 2009, 74–80). Kaikkia edellä mainittuja käsitteitä yhdistää niiden kuuluminen perinteisten professio-ammattien piiriin: myös muun muassa pappien, lääkäreiden, sotilaiden ja opettajien ammatteihin voidaan olettaa liittyvän paitsi asiantuntijuutta myös tietynlaista ammatillista eetosta. Ehkä juuri tästä syystä opettajuus onkin käsitteenä vakiinnuttanut asemaansa kotimaisessa diskurssissa sekä kasvatusalan tutkijoiden että opetusalan toimijoiden keskuudessa. Toki skeptisesti voidaan ajatella, että kyse on tietyn ammattiryhmän tarpeesta pönkittää yhteiskunnallista asemaansa ja ammatillista arvoaan (ks. esim. Lindén 2010, 130; Konttinen 1991, 2–3), mutta joka tapauksessa opettajuuden käsite on vakiinnuttamassa asemaansa etenkin suomen kielessä.

Kansainvälisesti tarkasteltuna opettajuus-käsitteen käyttäminen asettuu edelleen hieman kyseenalaiseen valoon: termi ei käänny kovin luontevasti muille kielille. Kansainvälisessä ja etenkin englanninkielisessä kotimaisessa tutkimuskirjallisuudessa näkee välillä käytettävän opettajuudesta käsitteitä 'teacherhood' (esim. Moate 2013; Holopainen 2007), tai jopa 'teachership' (Leinonen 2008) ja 'teacherness' (McTamaney 2007, 141) tai ruotsiksi 'lärarhet', mutta ne eivät ole vakiintuneita käsitteitä (Säntti 2007, 16), eivätkä ne välttämättä aukea kovin hyvin – ainakaan muille kuin suomalaisille lukijoille. Vaikka opettajuus-tyyppiset ilmaukset sitoisikin vain professio-käsitteen alle meneviin ammatteihin, ei tutkimuskirjallisuudesta löydy juurikaan esimerkkejä, joissa muu kuin suomen kieli taipuisi luontevasti käsitteen käyttämisen kannalle.

Opettajuus-käsite on englanniksi usein korvattu asiayhteydestä riippuen sanoilla opettajan ammatti (*teacher profession*), opettajaidentiteetti (*teacher identity*), pelkkä opettaja (*teacher*) tai opettajana olemista kuvaten muodossa 'to be a teacher', ja vastaavasti ruotsiksi puhutaan usein opettajan ammatista (*lärararbete*). Opettajuus-käsitteen vakiintumista suomen kielessä kuvaa kuitenkin esimerkiksi käsitteen löytyminen Yleisestä suomalaisesta asiasanastosta sekä useista kansallisista tutkimuksista (esim. Leinonen 2008; Jokiniemi 2006; Luukkainen 2004, 2005; Sallila & Malinen 2002; Ropo 2001; Patrikainen 1999; Raivola 1991). Käsite pitää sisällään myös enemmän ulottuvuuksia kuin korvaavat ehdotukset, kuten 'opettaja', 'opettajan työ' tai 'opettajapersoonaa'. Kriitikkojen mukaan käsite 'opettajuus' sisältää liiankin laajan repertuaarin näkökulmia – jopa kaiken, mikä jollain tavalla liittyy opettajana elämiseen ja toimimiseen. Siksi sitä voidaan perustellusti pitää vaikeasti määriteltävänä käsitteenä. (Säntti 2007, 17.)

Erityisesti vuosituhanen vaihteesta alkaen on alettu puhua laaja-alaisesta opettajuudesta. Yhtenäisen perusopetuksen opettajuuden diskurssissa laaja-alaisuudessa korostuvat usein kvalifikaatiot: onko peruskoulun opettajalla kelpoisuus opettaa kaikkia luokka-asteita vai antaa vain joko luokan- tai aineenopetusta. Kaksoiskelpoisuuden taustalla voidaan nähdä sekä pyrkimyksiä vastata työmarkkinoiden tarpeeseen opettajien varmemman työllistymisen kautta että kehittää opettajan omaa ammattitaitoa.

Rajakaltio (2011, 261) huomauttaa, että kaksoiskelpoisuuden myötä kentällä toimii kolmenlaisia opettajia: luokanopettajia, aineenopettajia ja kaksoiskelpoisia koko perusasteen opettajia. Hänen mukaansa kaksoiskelpoisuus saattaakin tehdä opettajakunnasta kolmijakoisen ja entistä monimutkaisemman. Sahlstedt (2015, 60–61) puolestaan pitää kolmijakaisuuttakin harhaanjohtavana, sillä inklusion myötä aivan tavallisen perusopetuksen piirissä työskentelee myös erilaisia erityisopettajia – ehkä tulisikin puhua nimenomaan laaja-alastuneesta opettajuudesta eikä vain kelpoisuuksien määrästä. Lisäksi kvalifikaatioiden rinnalla tulisi muistaa tuoda esiin yhtenäisen perusopetuksen mukana vahvistunut tarve laaja-alaiseen opettajuuteen muutenkin kuin kelpoisuuksien kautta tarkasteltuna: opettajan yhä kompleksistuvassa työssä vaaditaan laaja-alaista kompetenssia, osaamista.

Mitä tuohon opettajien laaja-alaiseen kompetenssiin tutkimusten mukaan sitten sisältyy? Opettajuus on nähty laaja-alastuvana osittain jo 1980-luvulla, vuosituhanen vaihdetta kohti selkeästi lisääntyen. 2000-luvulla laaja-alaisuus on korostunut entisestään opettajan professiossa. (Luukkainen 2000, 54–55.) Tahvanainen (2001) kuvailee laaja-alaisuuden liittyvän ”toiminnalliseen joustavuuteen, joka voi olla horisontaalista tai vertikaalista”. Horisontaalisella joustolla hän tarkoittaa opettajan kykyä soveltaa jo opittuja taitoja; vertikaali jousto puolestaan ilmenee kykynä ja halukkuutena itsensä jatkuvaan ammatilliseen kehittämiseen. Lisäksi Tahvanaisen mukaan laaja-alaisuudella voidaan tarkoittaa koulun sivistyksellisen tehtävän painottumista sekä koulutuksellista monialaisuutta. (Tahvanainen 2001, 179.)

Jokisen (2000, 77) mukaan peruskoulussa pidetään eräänlaisena ideaalina opettajaa, jonka osaaminen perustuu luokanopettajan laaja-alaisuuteen sekä aineenopettajan tietyn aineen tai aineiden hallintaan. Laaja-alaisuuden voidaankin katsoa kuuluvan kiinteästi opettajan asiantuntijuuteen; esimerkiksi Tynjälän (2004, 176) mukaan asiantuntijat eli ekspertit hahmottavat ongelmia noviiseja laaja-alaisemmin ja syvällisemmin, ja Tahvanaisen (2001, 179) mukaan horisontaalinen joustavuus vaatii opettajalta ammattinsa syvällistä ja teoreettista ymmärtämistä, kykyä hahmottaa opettajan työ kokonaisuutena.

Luukkaisen (2000, 54–55) mukaan laaja-alaisuuteen kuuluu koko yhteiskunnan hahmottaminen kokonaisuutena – pelkkä oman aineen hallinta ei riitä, tarvitaan myös työelämän tuntemusta ja talouselämän

ymmärtämistä. Talouteen liittyvien kysymysten Luukkainen (2000, 120) ennustaa tulevan osaksi koko opetushenkilöstön professiota etenkin paikallistasolle hajotetun vastuun seurauksena. Niemen ja Tirrin (1997, 43–45) mukaan opettaja tarvitsee valmiuksia yhteistyön tekemiseen lisäksi muun muassa kulttuurin ja elinkeinoelämän edustajien kanssa. Myös esimerkiksi Syrjälä (1998, 30–31) näkee tarvetta opettajille, jotka tuntevat yhteiskunnan infrastruktuurin, sosiaalisen ja teknologisen rakenteen, ja jotka tämän osaamisen kautta kykenevät suunnittelemaan opetuksen ja oppimisen laajalle perustalle.

Uusikylä ja Atjonen (2000) ovat kuvailleet kapea-alaisen ja laaja-alaisen opettajaprofession eroja taulukon 5 mukaisesti. Kapea- ja laaja-alainen professionaalisuus on jatkumo, jonka molemmista ääripäistä löytyy vain harvoja niin sanottuja puhtaita esimerkkejä – jokaisesta opettajasta löytyy ominaisuuksia molempien professionaalisuuden otsakkeiden alta. Yleisesti ottaen voidaan laaja-alaisuutta osana opettajan professiota kuvailla opettajan kykynä nähdä työnsä muunakin kuin vain luokan sisäisenä työskentelynä. (Uusikylä & Atjonen 2005, 192–193.)

Taulukko 5. Kapea- tai laaja-alaisesti työhönsä suhtautuvan opettajan vertailua (Uusikylä & Atjonen 2005, 192).

Kapea-alainen professionalismi	Laaja-alainen professionalismi
• kokemuksesta johdetut taidot	• kokemuksen ja teorian vuorovaikutuksesta johdetut taidot
• näkökulman rajautuminen aikaan ja paikkaan	• näkökulman ulottuminen kasvatuksen laajaan sosiaaliseen kontekstiin
• luokkatapahtumien näkeminen erillistilanteina	• luokkatapahtumien näkeminen suhteessa koulun tavoitteisiin ja toimintaperiaatteisiin
• introspektiivinen suhtautuminen metodeihin	• metodien suhteuttaminen kollegojen ja muualla raportoituihin kokemuksiin
• yksilöllisen autonomian arvostaminen	• ammatillisen yhteistyön arvostaminen
• vähäinen osallistuminen opetukseen suoraan kuulumattomiin toimintoihin	• runsas osallistuminen opetukseen suoraan kuulumattomiin toimintoihin (esimerkiksi opettajakeskukset, ainejärjestöt, tutkimus)
• osallistuminen suppeisiin ja käytännöllisiin täydennyskoulutuskursseihin	• osallistuminen laajahkoihin ja luonteeltaan teoreettisiin täydennyskoulutusjaksoihin
• epäsäännöllinen ammattialan kirjallisuuden seuraaminen	• säännöllinen ammattialan kirjallisuuden seuraaminen
• opettamisen näkeminen intuitiivisena toimintana	• opettamisen näkeminen rationaalina toimintana

Nyky-yhteiskunnassa tavoitteeksi noussut aktiivinen, yhteiskuntaa kehittävä opettaja on johtanut opettajan profession laajenemiseen yhteiskunnallisen vaikuttajan ja vastuun suuntaan (Luukkainen 2000, 142; vrt. Niemi 1996, 32–33; Jokinen 2000, 75; Uusikylä & Atjonen 2005, 189.) Myös Syrjälä (1998, 32) on tuonut esiin vaatimuksen opettajan yhteiskunnallisesta aktiivisuudesta: opettajan tulisi osallistua yhteiskunnalliseen keskusteluun ja toimintaan, ei toimia pelkästään koulun sisällä. Opettajia voidaan pitää yhteiskunnallisina vaikuttajina.

Eija Syrjäläisen, Ari Erosen ja Veli-Matti Värriin (2006, 7) opettajaksi opiskelevien käsityksiä vaikuttamismahdollisuuksistaan kartoittaneen tutkimuksen mukaan ajatus opettajasta yhteiskunnallisena vaikuttajana merkitsee sitä, että opettaja vaikuttaa lapsiin ja nuoriin omalla esimerkillisellä toiminnallaan. Tutkimus liittyi valtakunnalliseen tutkimushankkeeseen, jonka tavoitteena oli arvioida ja edistää kansalaisvaikuttamisen asemaa opettajankoulutuksessa. Petteri Hansen (2007) toteaa hankkeen loppuraportissa opettajien toteuttavan kansalaisvaikuttamista työssään käytännössä sekä virallisen opetussuunnitelman että piilo-opetussuunnitelman kautta. Opettajan kansalaisvaikuttamiskuva välittyy oppilaille paitsi opetusmenetelmien ja -sisältöjen myös opettajan persoonallisuuden, asenteiden ja valmiuksien kautta vaikuttaen muun muassa siihen, millaiset mahdollisuudet oppilailla on osallistua koulusta käytävään keskusteluun ja päätöksentekoon. Opettajan on Hansenin (emt.) mukaan tärkeää tunnistaa ja tunnustaa oma roolinsa koulutuspoliittisena toimijana ja kansalaisvaikuttamisen mallina, jotta hän ei välittäisi omia poliittisia arvojaan ja asenteitaan vaihtoehdottomina faktoina ja normeina. (Hansen 2007, 39–43; ks. myös Rautiainen ym. 2014; Syrjäläinen ym. 2006; Ahonen 2004.)

Opettajalta vaaditaan kansalaisvaikuttajana ristiriitaisten odotusten välissä tasapainoilua: toisaalta opettajilta odotetaan vaikuttamista, mutta omat poliittiset mielipiteet tulee osata jättää opetustyössä taka-alalle. Täydellinen objektiivisuus on kuitenkin opettajalle mahdotonta, ajatukset ja arvostukset ilmenevät hänen toiminnastaan väistämättä aina jollain tavalla. (Syrjäläinen ym. 2006, 50–54.) Olennaista yhteiskunnallisen vaikuttamisen näkökulmasta on opettajan reflektointikyky ja oman eettisen vaikuttajan roolinsa tiedostaminen. Launosen (2003, 42) mukaan opettaja voi esimerkiksi auttaa oppilasta tunnistamaan hyvän elämän ja eettisten arvojen välistä yhteyttä, tai hän voi osoittaa vastuuta kohtaamalla oppilaan aidosti. Parhaimmillaan opettaja voi olla koulumaailmassa myös sosiaalipedagoginen vaikuttaja, sillä hänellä on mahdollisuus olla luomassa aitoja kohtaamisen foorumeita luokassaan, koulussaan, lähiyhteisössään ja entistä enemmän myös kansainvälisesti (Launonen 2003, 43).

Koululaitoksen roolin voidaan nähdä laajemminkin siirtyneen pelkästä kulttuuriperinnön siirtäjästä voimakkaasti yhteiskunnallisen edistyksen ja hyvinvoinnin kehittäjän suuntaan (Krokfors 1998, 86; Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma 2016). Tahvanainen (2001, 59–61) kuvailee opettajia

koulutuspolitiikan tulkkeina ja transformatiivisina intellektuaaleina, jotka sitovat opettamisen ja oppimisen poliittiseen kontekstiin. Opettaja ei kuitenkaan saisi vain passiivisesti myötäillä yhteiskunnan ja työelämän muutoksia, vaan jatkuvan oppimisen ja osaamisen kehittämisen tuloksena tulee vaikutusten olla toisen suuntaisia: koulutuksen tulisi vaikuttaa työelämän muutoksiin ja muokata tulevaisuutta inhimillisen yhteiskunnallisen kehityksen suuntaan (Luukkainen 2000, 164–165; vrt. Syrjälä 1998, 32).

Opettajan ammatin yhteiskunnallisten sidosten seurauksena työn haasteet muuttuvat yhteiskunnallisten muutosten suuntaisesti. Muutos ei ole lineaarista, ja samanaikaisesti on käynnissä monia eritasoisia muutoksia. (Fullan 1994, 19; vrt. Virta & Kurikka 2001, 58.) Globaalien ja yhteiskunnallisten sekä koulukulttuuriin ja pedagogiikkaan liittyvien muutosten kohtaaminen on tullut kiinteäksi osaksi osa opettajuutta, ja opettajia on kuvailtu myös muutosagenteiksi (Luukkainen 2000, 59; Fullan 1994, 30–31; ks. myös Kohonen & Kaikkonen 1998; Day 1999; Turunen 2000; Kiviniemi 2000). Paitsi koululle myös opettajan ammattitaidolle haasteita asettavat muun muassa nopeasti muuttuva työelämä, tietotekninen kehitys ja kansainvälistyminen (Virta & Kurikka 2001, 58). Muutokset ovat kiihtyneet ja ongelmat globalisoituneet – tulevaisuutta ei voi perustaa pysyvyyteen vaan rohkeuteen kohdata muutokset (Niemi 1995, 25–28). Opettajan työ on perusluonteeltaankin kompleksista, dynaamista toimintaa jatkuvasti muuttuvissa olosuhteissa (Virta & Kurikka 2001, 56; Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995, 45). Opettajan työssä muuttumattomuuden elementtinä säilyy kuitenkin muuttuvan maailman keskellä kasvatuksen ydin: kasvatustilanne on aina muuttumattoman yksilöllinen (Wiheraari 2011, 75).

Opettajuus kuvailee käsitteenä sitä kokemusmaailmaa, joka on opetus-työn ammattilaisille yhteistä ja sisältää jotain sellaista taitoihin ja tunteisiin liittyvää, jonka kaikki opettajat todennäköisesti voivat keskenään jakaa ammattinsa puolesta. Koska tulevaisuuden opettaja elää ja ohjaa oppilaiden opiskelua yhä kompleksisemmissä ja muuttuvissa oloissa, tarvitsee opettaja luovuutta sekä kykyä sietää epävarmuutta, halua ja kykyä uudistua, innostua ja iloita uuden oppimisesta (Krokkfors 1998, 82; vrt. Virta & Kurikka 2001, 56). Myös opettajuus itsessään on muuttuva ja kehittyvä prosessi (Luukkainen 2005, 2016), eikä vain yhtä opettajuutta ole olemassakaan, vaan opettajuuden tulkintoja on useita (Luukkainen 2004, 81).

Muutos ei suinkaan olekaan uusi elementti opettajuudessa – se on ollut kautta aikojen osa opettajuutta jo sitäkin kautta, että oppiminen itsessään on ihmisen tietoisuudessa ja toiminnassa tapahtuvaa muutosta. Muutoksen vastapainona opettajien tulisi kuitenkin kyetä tarjoamaan myös pysyvyyttä voidakseen tukea oppilaiden turvallisuuden tunnetta ja tuottaa muutokselle suotuisaa ilmapiiriä. (Säntti 2008, 13.) Luottamus on sekä oppimisessä että muutosprosesseissa avainasemassa (ks. esim. Johnson 2006; Woods 2004; Valpola 2004). Koulun toiminnan voidaankin luottamuksen vahvistamiseksi ajatella perustuvan ajan tasalla pysymisen – tai edelläkävijänä kulkemisen – lisäksi samanaikaisesti aina myös rutiineihin ja ennustettavuuteen.

Voidakseen kasvaa opetusalan ammattilaiseksi muutosten ja roolien ristipaineessa opettaja tarvitsee tervettä, kehittyvää itsetuntoa ja vahvaa persoonallisuutta (Luukkainen 2000, 119; vrt. Niemi & Tirri 1997, 60–61).

Etenkin yhtenäisen peruskoulun opettajalta vaaditaan vahvaa ammatillista orientaatiota, sekä kykyä että tahtoa olla peruskoulun opettaja. Lindénin (2010) mukaan opettajuus määritellään tutkijoiden toimesta usein kvalifikaatioiden, persoonallisten ominaisuuksien tai ammatillisen identifi kaation kautta niin, että opettaja esiintyy ennemminkin määrittelyjen kohteena kuin niiden tekijänä, ja opettajuus nähdään yhteiskunnallista kehityssuuntaa vauhdittavana toimintana. Kuvaukset opettajuudesta ja sen rakentumisesta sisältävät tutkimuksissa usein myös lähtökohtaisesti oletuksen siitä, että opettajuus olisi irrotettavissa yksilön muusta elämänkulusta ja persoonasta. (Lindén 2010, 15–17.)

Tässä tutkimuksessa käsitteellä 'opettajuus' tarkoitetaan paitsi opettajana toimimista myös opettajana olemista – opettajuudessa opettaminen, opettajan professio, opettajan oma persoona (sitä muokkaavine ja muokanneine elämä nkulkuineen) ja ammatillinen identiteetti sekä opettajana olemisen kokeminen yhdistyvät (vrt. esim. Moate 2013, 19–25; Heikkinen & Huttunen 2007, 16). Opettajan professiolla puolestaan tarkoitetaan tässä tutkimuksessa sellaista opetusalan asiantuntija-ammattia, johon sisältyvät sekä opettajan työn kvalifikaatio- että kompetenssivaatimukset. Tätä suhdetta on pyritty Luukkaista (2004, 47) mukaillen kuvaamaan kuviossa 9.



Kuvio 9 Opettajuuden, opettajan profession ja opettamisen suhde (vrt. Luukkainen 2004, kuvio 8).

Luukkaisen (2004) tutkimuksessa opettajuus hahmottuu osana opettajan professiota ja opettaminen osana opettajuutta. Omassa väitöstutkimuksessani opettaminen nähdään kuvion 9 mukaisesti yhtenä opettajan profession osana ja opettajan ammatin professionaalinen luonne puolestaan yhdeksi osaksi opettajuutta. Opettajuuteen sisältyy myös sisäisistä (mm. persoona, situaatiotekijät) ja ulkoisista (mm. sosiaalinen vuorovaikutus, poliittiset olosuhteet) tekijöistä koostuva opettajaidentiteetti, joka vaikuttaa

siihen, miten opettaja näkee, tuntee ja ymmärtää opetustyönsä ja suhteensa siihen (Davey, 2013, 19; Stenberg 2011a, 35).

Opettajaidentiteetin rakentumiseen kuuluvat oleellisesti paitsi opettajan oma persoonallinen identiteetti myös samassa työyhteisössä toimivat, opettajan ammattiyhteisön muodostavat kollegat (Lapinoja & Heikkinen 2006, 146). Opettajaidentiteetti on dynaaminen ja kompleksinen käsite, aivan kuten opettajuuskin – identiteetti kehittyy ja opettajaksi kasvetaan, ja molemmat käsitteet ovat sidoksissa myös opettajien omiin käsityksiin työnsä perusluonteesta (ks. esim. Akkerman & Meijer 2011, 318; Beauchamp & Thomas 2009; Blomberg 2008, 113, 140; Stenberg 2011b, 7; Kari & Heikkinen 2001, 44; Luukkainen 2005, 17–18; Korpinen 1996, 14). Tässä tutkimuksessa yhtenäisen peruskoulun opettajuus on se ydinkäsite, jonka ympärille tutkimukseni rakentuu.

Voidakseni paremmin analysoida opettajuuden ydintä yhtenäisen peruskoulun kontekstissa olen ensin syventänyt esiymmärrystäni perehtymällä edellä yhtenäisen peruskoulun syntyhistoriaan, opettajuus-tutkimuksiin sekä lyhyesti myös opettajankoulutuksen historiaan ja akateemisiin heimokulttuureihin. Olen tutkimuksessani painottanut tietoisesti erityisesti suomalaisen koulumaailmaan (ja yhteiskuntaan) sijoittuvia tutkimuksia. Niiden kautta on muodostunut kuva opettajuudesta, johon liittyy samaan aikaan sekä dynaamisia että staattisia ulottuvuuksia. Kysymykset esimerkiksi kasvatusvastuun jakautumisesta kodin ja koulun välillä, aineenhallinnan syvyyden ja oppiaineiden painotuksen merkityksestä opetustyössä eri luokka-asteilla sekä luokan- ja aineenopettajien (peruskoulua ennen kansakoulunopettajien ja oppikoulunopettajien) maailmojen törmäämisestä yhdistävät opettajuuden ympärillä käytyä diskurssia halki vuosikymmenten.

Seuraavaksi pyrin vastaamaan näistä lähtökohdista käsin kysymykseen siitä, mitä erityistä peruskoulun (ja perusopetuksen) yhtenäisyys tuo opettajuuteen. Kerron alaluvussa 3.1 *Tutkija kohtaa tutkimuksensa kohteen* tarkemmin ensin tutkimuskoulusta, sen opettajista ja keräämästäni tutkimusaineistosta, jonka jälkeen siirryn alaluvuissa 3.2–3.4 itse tutkimustuloksiin. Tiivistän tutkimuksen päätulokset nivoen ne yhteen alaluvussa 3.5 *Yhteenvetoa tutkimustuloksista*. Lopuksi pohdin vielä alaluvussa 3.6 *Tutkija kohtaa itsensä osana tutkimuksen luotettavuutta* omaa rooliani etnografina sekä tutkimuksen luotettavuutta.

3 Kohtaamisia yhtenäisessä peruskoulussa

”Älä koskaan luovu siitä, että kohdattuaan sinut ihminen on onnellisempi kuin ennen sitä.”

Äiti Teresa

Tutkimusraporttini kolmas osa keskittyy tutkimustuloksiin sekä johtopäätöksiin. Väitöstutkimukseni tavoitteena on pyrkimys ymmärtää, millaisia uusia ulottuvuuksia yhtenäinen peruskoulu tuo opettajuuteen. Tutkimusaineistosta nousivat vahvasti keskiöön erityisesti kysymykset

- erilaisten kohtaamisten monimuotoistumisen vaikutuksesta opettajuuteen sekä
- yhtenäisen toimintakulttuurin ja jaetun asiantuntijuuden merkityksestä opettajan työssä.

Kahlattuani moneen kertaan laajan aineistoni läpi etsien yhtenäisen peruskoulun opettajuuden ulottuvuuksia, selkeimmäksi eroksi yhtenäisten peruskoulujen opettajien työssä erillisten peruskoulun ala- ja yläasteiden opettajien työhön verrattuna nousi kohtaamisten monimuotoistuminen. Opettajat voivat yhtenäisissä peruskouluissakin usein vaikuttaa itse siihen, minkäikäisiä oppilaita he opettavat tai millaisten opettajien kanssa he tekevät yhteistyötä, vaikka vaikutusmahdollisuuksien kirjo vaihtelee kouluittain. Kukaan yhtenäisen peruskoulun opettaja ei kuitenkaan voi täysin välttää kohtaamasta eri-ikäisiä oppilaita ja hyvinkin erilaisista opettajakulttuureista ja koulutustaustoista tulevia kollegoita. Nämä uudenlaiset kohtaamiset ovat näkökulmasta riippuen opettajille välttämätön paha tai suuri rikkaus – usein tilanteesta riippuen molempia, tai jotain niiden väliltä. Niitä kuitenkin tapahtuu, eikä se voi olla vaikuttamatta opettajuuteen.

Vaikka perusopetus onkin hallinnollisesti yhtenäistetty ja myös rakenteellisesti kaikki perusasteen vuosiluokat 1–9 saman katon alle yhdistäviä peruskouluja syntyy jatkuvasti lisää, toteutetaan perusopetusta käytännössä edelleen hyvin usein erillisissä luokanopetukseen (vuosiluokkien 1–6 opetusyksikkö eli entinen ala-aste) ja aineenopetukseen (vuosiluokkien 7–9 opetusyksikkö eli entinen yläaste) painottuneissa koulurakennuksissa. Luokan- ja aineenopettajien fyysinen etäisyys toisistaan tekee myös eri opettajaryhmien välisistä kohtaamisista harvinaisempia ja muodollisempia kuin jokapäiväisessä arjessa toisiaan samassa kouluyksikössä kollegoina kohdattaessa. Toinen konkreettinen ero rakenteellisesti yhtenäisessä peruskoulussa on, että luokanopettajat kohtaavat päivittäisessä työssään myös murrosikäisiä oppilaita ja aineenopettajat vastaavasti koulutaipaleensa alussa olevia lapsia koulun

käytävillä, ruokalassa ja välituntisin. (Ks. Lammi 2002.) Kohtaamisen käsite nousikin tutkimusprosessin alusta asti vahvasti esiin reflektoidessani, mitä erityistä uudenlainen konteksti tuo opettajuuteen. Lopulta koko tutkimusaihe tuntui kietoutuvan erityisesti kohtaamisen näkökulman ympärille.

Kohtaamista on lähestytty käsitteenä merkittävien filosofien ja kasvatusajattelijoiden keskuudessa jo antiikin ajoista lähtien (Sokrates, Platon, Augustinus; myöhemmin esim. Comenius). Globalisoituneessa, digitalisoituvassa maailmassa kohtaamisen merkitys ei suinkaan ole vähentynyt, vaan päinvastoin se kasvaa. Vaikka me Suomessa olemmekin etuoikeutettuja saadessamme nauttia rauhasta ja hyvinvointiyhteiskunnan eduista, ei mikään poliittinen järjestelmä takaa henkistä hyvinvointia, eikä mikään yksittäinen maa voi myöskään sulkea silmiään muun maailman hädältä. Suomessa on noussut erityisesti 1990-luvun lamavuosista alkaen kasvava huoli muun muassa syrjäytymisen ja eriarvoistumisen kasvamisesta. Taloustilanteen heikkeneminen ja kilpailukyvyn kasvamisen tavoittelu luovat paineita tehokkuusajattelun ja vertailun korostumiselle. Yhteiskunnan arvot ja muutokset heijastuvat vääjäämättä myös kasvatus- ja opetusmaailmaan. Kasvatuksen ei kuitenkaan tulisi mukautua sokeasti yhteiskunnan tarpeisiin, vaan päinvastoin yhteiskunnan tulisi vastata koulumaailman tarpeisiin ja tarjota sellaiset olosuhteet, joissa oppilaan ja yhteiskunnan inhimillinen kehitys on muutostenkin myllerryksissä mahdollista – kasvatuksen tavoitteena tulee aina olla aito ihmisenä olemisen kokemus ja yksilön kasvu. (Leinonen 2002, 43; Lapinoja 2006; Wihersaari 2011, 83.)

Koulun kasvatustehtävän vuoksi opettajalla on oltava ammattitaitoa ja aikaa oppilaan kohtaamiseen ja sitä kautta myös yksilöiden identiteetin kasvun tukemiseen (Hovila 2004). Ihmisten välisestä kohtaamisesta ei saisi kadottaa herkkyyttä, syvyyttä ja moniulotteisuutta. Kohtaamisten uhkaava oheneminen ei heijastu vain koulumaailmaan vaan kaikkeen ihmisten väliseen vuorovaikutukseen kaikilla elämänaloilla köyhdyttävästi, kun taas aito vuorovaikutus ruokkii niin tieteen, taiteen, teknologian, talouden kuin sosiaalisenkin yhteiselämän piirissä tarvittavaa luovuutta. (Leinonen 2002, 43–44.) Ymmärrys erilaisten ihmisten, ideologioiden ja kulttuurien kohtaamisista voikin parhaimmillaan myös lisätä sekä inhimillistä hyvinvointia että yhteiskuntarauhaa. Jokapäiväisyydessään kohtaamisen tutkiminen voi vaikuttaa triviaalilta, mutta kohtaamisen käsite liittyy niin tiiviisti ja merkityksellisesti kaikkeen opetukseen ja kasvatukseen, ettei sen analysointia opettajuuden ulottuvuuksia tarkastellessa voida ohittaa (Kansanen 2004, 53–54).

Opetustapahtuma on perinteisesti mielletty aidoksi vuorovaikutustapahtumaksi (ks. esim. Aaltola 2002, 52–53; Toom 2006, 35–49; Välijärvi 2007, 62), ja kohtaamista voidaan pitää kasvatuksen ytimenä. Hyvä opettaja kohtaa aidosti läsnäollen oppilaansa ihmisinä, ja hyvän kohtaamisen tuloksena syntyy myös tiedollista oppimista. Opettajan monipuolisesta asiantuntemuksesta huolimatta työn lopputuloksesta tai onnistumisesta ei

ole takeita. Kohtaaminen luo lähtökohtaisesti edellytykset oppimistilanteelle – jollei se onnistu, on myös opetustilanteen lopputulos epäsuotuisa. Opetettavan aineen substanssiosaamisen ja opetustilanteeseen liittyvien taustatekijöiden ymmärtämisen lisäksi opettajat tarvitsevatkin työssään vuorovaikutustaitoja sekä kasvattajalta vaadittavaa kohtaamisen kykyä. (Wiheraari 2011, 72, 84, 104; ks. myös Määttä & Uusiautti 2012, 32; Rautiainen 2008, 80, 86; Välijärvi 2007, 62–63; Uusikylä 2006, 83; Hamarus 2006, 213–214; Luukkainen 2005, 126; Uusikylä & Atjonen 2005, 214–215; Kansanen 2004, 53–54; Jyrhämä 2002, 51; Leinonen 2002, 42.)

Tutkimuksissa kohtaamisen käsitettä on usein lähestytty filosofisesta näkökulmasta. Filosofeista erityisesti Martin Buberia (1878–1965) pidetään kohtaamisdialogin isänä. Buber hahmottaa maailmaa kahden inhimillisen suhteen kautta: ainutkertaiseen toisen ihmisen aitoon kohtaamiseen perustuva Minä–Sinä-suhde vastaparinaan maailmaa objektivoina Minä–Se-suhde. Buber korostaa ihmisten välille (*zwischen, in-between*) syntyvää aitoa kohtaamista, jossa mukana on kohdattavien koko totuudellinen olemus, ja josta syntyvä molemminpuolisuuden tila ei ole kummankaan omaisuutta eikä aikaansaannosta. Totuudella Buber tarkoittaa ihmisten välisissä suhteissa sitä, että ihmiset ovat läsnä aidosti sellaisina kuin ovat antamatta minkään näennäisen vaikuttaa tähän yhteyteen – todellisuutta kuunnellaan ja katsellaan vailla ennako-odotuksia ennemminkin kuin johdatellaan keskustelua tahdolla ja älyllä ennalta päätettyyn suuntaan. Buberilaisessa kohtaamisessa voidaankin ajatella olevan kyse enemmänkin vuorokuuntelemisesta kuin vuoropuhelusta. (Buber 1993, 25–27, 77; Aarnio 1999, 24–27; ks. myös Värri 2000, 63–92; Värri 1997, 68–71; Silkelä 2003, 79.)

Buber korostaa kohtaamisissa tietoiseksi tulemistä, johon päästäkseen ihmisen on oltava avoin ottamaan jokainen kohtaaminen ennakkoluulottomasti ja uteliaasti vastaan uutena ja ainutkertaisena, vaikka siinä olisikin havaittavissa samankaltaisuutta aiempien tapahtumien kanssa (Buber 1985, 10–13, 113). Jotta aitoa buberilaista kohtaamista voisi tapahtua, tulee läsnäolon hetkessä syntyä kahden subjektin välinen Minä–Sinä-suhde erotuksena Minä–Se-suhteeseen, jossa kyse on enemmänkin maailman kokemisesta kuin kohtaamisesta, joka luo yhteyden maailmaan (Buber 1999, 28). Kasvatuksessa aito Minä–Sinä-yhteys on haasteellista luoda, kun kohtaamisen tavoitellaan samanaikaisesti vaikuttavan toiseen ihmiseen kunnioittaen kuitenkin hänen itseyytään – kasvatusta on mahdollista vain kasvattajan kokemuksen (vaikutusvalta) ja kasvatettavan luovien kykyjen (vapaus) kohdatessa. Buber kuvaileekin kasvatuksellista kohtaamista tapahtuvaksi kapealla rajalla, jossa kasvattaja tasapainoilee etäisyyden ja läheisyyden sekä pidättymisen ja antamisen välillä. (Värri 2000, 86; ks. Buber 1962, 794.)

Buber (1999) kuvailee osuvasti Minä–Se-suhteen Se-käsitettä koteloksi ja Minä–Sinä -yhteyden Sinää perhoseksi. Minä–Sinä-yhteydessä ei arvioida kohdattavaa ihmistä ulkoisen olemuksen perusteella vaan uskotaan ihmisessä vielä näkymättömäänkin potentiaaliin sen kaikessa

kauneudessaan. Sinän yhteydessä olevaa Minää Buber kuvailee läsnä olevaksi persoonaksi, kun taas Minä–Se-suhteen Minän hän näkee minäkeskeisenä. Molemmat Minät ovat kaikissa ihmisissä läsnä vaihdellen, tilanteesta riippuen. (Buber 1999, 40, 57–58, 92–93.) Merkittävää on, kumpi puoli ihmisessä on vallitsevana, hänen esineellistävä taipumuksensa vai dialogiin pyrkivä puolensa. Tärkeää on myös tunnistaa molemmat puolet itsessään. (Buber 1999, 16.) Opettajan työssä erityisen olennaista on lisäksi olla tietoinen näistä kohtaamisten syvyyseroista, uskoa jokaisen oppilaan piilevään potentiaaliin ja pyrkiä luomaan kasvua ja oppimista edistävää, turvallinen ilmapiiri.

Myös filosofi Emmanuel Levinas on kuvaillut kohtaamista jakamisen ja läsnäolon kautta, ”kuinka olemme kohtaamisessa jonkin yhteisen osana” ja luemme myös ei-kielellisiä viestejä. Levinasin ajattelussa kohtaaminen kuvaa jokaisen ihmisen perussuuntatuneisuutta maailmaan. Buberin dialogi-filosofiasta poiketen hän kuitenkin liittää kohtaamisen eksplisiittisemmin ruumiillisuuden ja vierauden kysymyksiin sekä toiseuden tunnustamiseen ja arvostamiseen. Levinas (1996, 69, 78–82) tuo esiin kohtaamisen eettisen ulottuvuuden kuvailemalla Minän lähtökohtaista vastuullisuutta suhteessa Toiseen ihmiseen, tai ennemminkin monikossa toisiin ihmisiin. Hän korostaa kohtaamisessa myös yhteisöä, joka ei perustu vain kahden ihmisen suhteeseen – hän kritisoikin Buberin ajattelua liian intiimiksi. (Levinas 1996, 8, 108–112, 147.)

Suomalaisista tutkijoista muun muassa Raimo Silkelä on saanut Buberista ja Levinasista vaikutteita ajattelulleen dialogisuuden ja kohtaamisen suhteesta sekä niiden mahdollisuudesta opetusharjoittelun ohjauksessa. Hän määrittelee kohtaamisen vuorovaikutukseksi ja aidon kohtaamisen ”täyteyttä ja ajattomuutta” merkitseväksi tilaksi, jossa on mahdollista löytää minuus uudella tavalla toisen ihmisen hyväksymisen kautta. Kohtaamisen kontekstina toimii Silkelän pohdinnan mukaan elämäntilanne ja -muoto, ja muun muassa eläytymiskyky, tilanneherkkyys ja toisen ihmisen kokemistavan ymmärtäminen vaikuttavat kohtaamishetkellä tapahtuvaan subjektien väliseen interaktioon. Koska ohjauksella on aina joku suunta ja intentio, ei ohjaussuhde voi olla aito Minä–Sinä-yhteys, mutta laadukas ohjaus (ja opetus) edellyttää muun muassa ideaaliselle dialogisuudelle ominaista vastavuoroisen ymmärryksen asteittaista rakentamista, tilannetajua ja -herkkyyttä, tunneälykkyyttä ja empatiaa. (Sikkelä 2003, 79–81.)

Myös Maija Vähämäki (2008) tulkitsee organisaation oppimista dialogisuudesta käsin tarkastelleen väitöstutkimuksensa pohjalta kohtaamisen ilmenevän sellaisten tilanteiden tunnistamisena, jossa aidot tunteet ja näkökulmat pääsevät esille. Vuorovaikutuksen hän määrittelee suhteena ennemminkin kuin vain keskustelutaitona. Minä–Sinä-yhteyden rinnalle Vähämäki (emt.) nostaa myös työyhteisön vuorovaikutukselle haitallisen Me–He-ajattelun, jossa pahimmillaan tietyt eri merkityksistä samalle asialle johtuvat käyttäytymistavat aiheuttavat konflikteja yksilöiden

ja toimintayksiköiden välille. Vähämäki määrittelee vuorovaikutuksen osuvasti ”ilmaisun, informaation ja ymmärryksen synteeksiksi”. (Vähämäki 2008, 96–97, 100.)

Dialogin Vähämäki puolestaan määrittelee ”kasvokkain käytäväksi, ryhmässä tapahtuvaksi, monenväliseksi pohdinnaksi puheen välityksellä”. Dialogi ei ole mielipiteiden vaan ajatusten vaihtoa ja uusien ajatusten etsimistä. Dialogisessa kanssakäymisessä nopeat reaktiot toisen puheeseen ovat harvoin hedelmällisiä – vaarana on omien lukkiutuneiden käsitysten toistaminen sen sijaan, että kuuntelija punnitsisi ensin kuulemaansa, pohtisi sen taustaoletuksia ja vertaisi niitä omiinsa ja vasta sitten kysyisi lisää. Dialogisessa prosessissa tavoitteena on oppia kartoittamaan ja ymmärtämään eroavaisuuksia, ei poistamaan niitä; eriäviin mielipiteisiin tulisi suhtautua näkemysten monipuolistajina. Keskustelusta dialogin erottaakin syvällisempi tarkoitus ymmärtää ajatusten taustalla olevia perusteluja, eikä vain tunnista näkyviä mielipiteitä ja reaktioita. Dialogi on moniulotteinen tapahtuma, jossa huomio kiinnittyy sekä yksilön itsensä, toisten puhujien että metapuheen muodostumisen seuraamiseen. Esimerkiksi opettajayhteisössä avoimen toisen ajattelun ymmärtämisen tavoitteen voidaan ajatella lähestyvän Buberin Minän ja Sinän kohtaamisen ideaalia ja auttavan vuorovaikutusta kehittymään dialogisemmaksi. (Vähämäki 2008, 99–100, 106, 198.)

Kohtaamisen käsitettä voidaan lähestyä filosofian lisäksi esimerkiksi kasvatushistorian näkökulmasta. Suomalaisista tutkijoista esimerkiksi Veli-Matti Värri, Markku Leinonen ja Jari Wihersaari ovat käsitelleet kohtaamista kasvatustieteen ja -historian näkökulmasta. Värri (2004) tutkimus fokuoittuu dialogisen kasvatuksen filosofiseen tarkasteluun erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta ja kietoutuu kasvatustieteen ydinkysymyksen ympärille pohtien, mitä hyvä kasvatustiede on. Kasvatustieteen Värri kuvailee kontekstisidonnaisena ja kohtaamista vaativana, subjektiivisena tutkimuskohteena. Kasvatustieteellisessä kohtaamisessa olennaista on muun muassa se, että sen merkityssisältö pohjautuu kasvattajan mielivaltaisten käsitysten sijaan mahdollisimman ei-persoonallisiin, reflektiivisiin tulkintoihin maailman kasvatustieteellisistä aspekteista. Kasvatustieteellisen kohtaamisen lähtökohtana on myös huomioitava kasvattajan kasvatustiedon kaksitasoisuus: jotta kasvatustieto voisi olla sekä riittävän tuttua että sopivasti uutta ja kasvattavaa, ovat kohtaamisessa samanaikaisesti läsnä kasvattajan tulkinta kasvatettavansa maailmasuhteesta ja kasvattajan oma merkityssuhde niistä tiedoista, taidoista, moraaliperiaatteista ja esteettisistä arvoista, joita hän pyrkii välittämään. (Värri 2004, 90–92.)

Värri kuvailee opettajan ja oppilaan välistä kasvatustieteen suhdetta opettajan asiantuntijuuden oikeuttamaksi rooliperustaiseksi suhteeksi erotuksena vanhempien välittömästä kasvatustieteen vastuusta ja esimerkiksi sotilas-koulutukseen liittyvästä käskyvaltaisesta suhteesta (Värri 2004, 102). Värri tutkimus keskittyy vanhempien ja lasten välisen kasvatustieteen suhteen pohtimiseen, mutta etenkin buberilaisen kohtaamisen avaaminen

kasvatustutkimuksen lähtökohdista käsin on antanut ajatuksia myös tämän tutkimuksen kohtaamisen käsitteen määrittämisen tueksi.

Leinonen (2002) on tarkastellut opettajuutta neljän sivistyshistorian ajattelijan kautta: Platonin, Ciceron, Augustinuksen ja Comeniuksen. Leinonen näkee Platonin tunnetun luolavertauksen (ks. Platon 1981, 247–254) kiteyttävän hyvin myös kohtaamisen pedagogisen ongelman: rakentavan vuoropuhelun syntyminen kahden erilaisen maailman kohdatessa vaatii molemminpuolista totuttelua ja aktiivisia ponnisteluja erilaisten maailmojen ymmärtämiseksi. Kohtaaminen vaatii avoimuutta ja todentuu dialogissa, ja hyvän tulisi olla läsnä kohtaamisessa – platonilaisen idealismin ytimessä on maailman paremmaksi muuttuminen aitoon kohtaamiseen pyrkimisen kautta. (Leinonen 2002, 19–24.)

Leinosen mukaan myös Ciceron retoriikkaa koskevat ajatukset sekä hänen humanitas-ideaalinsa antavat tärkeitä näkökulmia kohtaamisen kysymyksen tarkasteluun: tiivistettynä kyse on kokonaisen kuulijakunnan taitavasta, tunteita koskettavasta kohtaamisesta. Cicerolainen puheen ja opetuksen ulottuvuus toteuttaa ihmisrakkauden periaatetta, joka ilmenee kunnioittavana, vapautuneena ja ystävällisenä suhtautumisena muihin ihmisiin – ihmiset tulee kohdata ihmisinä. Leinonen tulkitsee Ciceron korostaneen opettajuudessa yhteisöllisyyden tunnetta sekä tietoisuutta yhteisen hyvän edistämisen mahdollisuuksista oman olemuksen, taitojen ja kykyjen kautta. (Leinonen 2002, 24–28; vrt. myös Gordon & Lahelma 2003, 58.)

Augustinuksen ajattelusta Leinonen (2002) nostaa esiin keskeisen opetusmetodisen haasteen: miten kuulijat voisivat tavoittaa sen ymmärryksen, jota opettaja yrittää saada aikaan? Avainasemassa on Augustinuksen mukaan opettajan innostus, joka älyllisen ymmärryksen ja intuition sanallistamiseen liittyvän konstruointiprosessin haasteista huolimatta auttaa kuulijaa prosessoimaan kuulemaansa ja näin edistämään oppimista. Leinonen tulkitseekin kohtaamisen haasteissa olevan kyse Augustinuksen käsitysten mukaan ennen kaikkea sanojen tulkintaan ja tiedon konstruointiin liittyvistä kysymyksistä ja oppimisen emotionaalisen ulottuvuuden olevan kiinteä osa ymmärryksen syntymisessä – kohtaaminen on kokonaisvaltainen tapahtuma, jonka syntymiselle tulee pyrkiä luomaan suotuisat puitteet. Augustinuksen ajattelussa opettaja ja oppilas kohtaavat toisensa ajattelevina, tiedostavina, tuntevina ja itsenäisesti tietoa rakentavina subjekteina; ajatusten voidaankin Leinosen mukaan tulkita tulevan lähelle konstruktivistista oppimiskäsitystä. (Leinonen 2002, 28–34).

Comeniusta Leinonen (2002) puolestaan kuvailee erityisesti didaktiikan uranuurtajana ja empiirisen oppimisen tradition edustajana. Vaikka Comeniusta on kritisoitu tavoitteesta ”kaataa tietoa oppijoiden passiivisiin mieliin”, kokee Leinonen Comeniuksen tuotannon laajemman tarkastelun avaavan uusia näköaloja opettamisen, opettajuuden ja kohtaamisen kysymysten tarkasteluun. Comenius kuvailee opettajaa aikuiseksi rinnalla kulkijaksi ja esimerkin antajaksi, opettajuutta itsekasvatukseksi sekä yhdessä etenemiseksi hienovaraisen taitavasti lähimmäinen kohdaten ja kohtaamista

vastavuoroista ymmärrystä tavoittelevaksi, turvallista, rauhallista ja ystävällismielistä ilmapiiriä edellyttäväksi neuvotteluksi. (Leinonen 2002, 34–40.)

Leinonen muistuttaa yhteenvedossaan toinen toistensa ymmärtämisen ja ihmisten kohtaamisen olevan itseisarvoisesti arvokasta ja tavoiteltavaa, ei vain väline yhteiskunnalle hyödyllisten taitojen ja tietojen oppimiseksi – ihmistä sinänsä arvostamaan pyrkivän cicerolaisen yhteisöllisyyden tulisi olla opettajuuden kantava voima. Opettajan onkin tärkeää osata kohdata oppilaansa sekä sivistyneenä asiantuntijana että ajattelevana, tuntevana ihmisenä. (Leinonen 2002, 41–46.)

Wihersaari (2011) analysoi tutkimuksessaan kasvatuksen ja opetuksen yhtymäkohdaksi kuvailemaansa kohtaamiskäsitettä sekä sitä, millaisen dialogin varaan kohtaaminen voidaan rakentaa. Opetuksessa ja kasvatuksessa kohtaamisen merkitys on tiedostettu, mutta sitä lähestytään usein vuorovaikutustaitojen näkökulmasta psykologisin käsittein ja mekanismein. Wihersaaren mukaan opettajuudessa tarvitaan kasvatuksen filosofisesta perustasta nousevaa kohtaamisen mallia – kasvatuksen ymmärtäminen kasvatustutkimuksesta kasvatussuhteesta käsin avaa kohtaamisen tutkimukselle uuden näkökulman, jossa kohtaamista tarkastellaan kasvatuksen maailmasta käsin erotuksena sen ytimen ulkopuolelta, kuten talouselämästä, kasvatukseen ja opetukseen ujuttautuneista maailmoista. (Wihersaari 2011, 20–25.)

Tutkimuksensa johtopäätöksissä Wihersaari (2011) korostaa kasvatuksen ytimenä olevan aidon kohtaamisen perustuvan aina kasvatuksen lähtökohtiin kasvatukselle vieraiden lähtökohtien sijaan; opettajuuden ja kasvatuksen maailmasta nouseva arvopohja ja ihmiskäsitys toimivat aidon kohtaamisen mahdollistavana kasvualustana. Wihersaaren mukaan aito kohtaaminen toteutuu dialogissa, jonka lähtökohtana on kohtaajien yhteinen elämismaailma ja tavoitteena ihmisyyden toteutuminen. Aitoon kohtaamiseen tähtäävä, filosofiseen malliin perustuva dialogi tarkoittaa eri asiaa kuin dialogi keskustelun taitona, ja se myös rakentuu eri ajattelun varaan kuin esimerkiksi tehokkuuteen pyrkivä dialogi – tavoitteena kohtaamiseen tähtäävässä aidossa buberilaisessa dialogissa on tiedollisen tavoitteen tai materiaallisen hyvän sijaan kohtaaminen itse. (Wihersaari 2011, 95, 280–288.)

Wihersaari (2011) määrittelee Buberin ajatteluun perustuvan dialogin aidoksi dialogiksi erotuksena välineellisistä ja tavoitteellisista dialogeista – aito dialogi voi ajan kanssa auttaa synnyttämään aitoa kohtaamista. Vaikka aitoon kohtaamiseen pyrkivää dialogia ei voida toteuttaa suunnitelmallisesti eikä harjoitella opettelemalla uusia didaktisia tekniikoita, on sitä mahdollista valmistella pohtimalla oman kasvatuksensa perusteita ja sen lähtökohtia sekä kasvatustutkimuksesta perustaa. Onkin tärkeää nähdä oman tiedostetun maailmankatsomuksen ja sen osana oman ihmiskäsityksen rakentaminen, käytännön opetustyötä ohjaavien arvonäkökulmien ja ideaalien tunnistaminen sekä vuorovaikutukseen kuuluvan kohtaamisen jatkuva uusiutumisen

vaatimus osana opettajan ammatillista kasvua. Näin aidolle kohtaamiselle luodaan kasvualusta, josta ikään kuin sivutuotteena saatetaan onnistua luomaan edellytykset myös onnistuneelle kasvatuksen päämäärien tavoittelemiselle sekä uuden oppimiselle. (Wiheraari 2011, 282–288.)

Tässä tutkimuksessa kohtaamisen käsitettä käytetään kuvaamaan laajasti yhtenäisen perusopetuksen kontekstissa tapahtuvaa, opettajuuteen liitettävissä olevaa kohtaamista – näiden monimuotoisten kohtaamisten sisälle mahtuvat niin aidot ihmisten väliset kohtaamiset, tavoitteelliset dialogit kuin opettajan ja eri oppiaineiden sekä erilaisten koulukulttuurien välisiin kohtaamisiin liittyvät näkökulmat. Silkelän (2003) mukaan kaikki aktuaalinen elämä on kohtaamista ja kohtaaminen merkitsee avoimuutta toiselle; tässä tutkimuksessa tuoksi ”toiseksi” voidaan ajatella paitsi kohdattavat ihmiset myös erilaiset tilanteet, oppiaineet, koulukulttuurit ja opettajana toimimisen reunaehdot.

Kuten Värri (2000, 76) toteaa, mahdollistaa kohtaamisessa koettu molemminpuolisuus yhdessä koetun tapahtuman elämisen myös toisen ihmisen näkökulmasta. Ojansuun (2009) mukaan kohtaaminen liittyy toiseuden filosofiaan tarkoittaen niin toisen ihmisen kohtaamista kuin ideologioiden, kulttuurien, ajatusten ja luonnon kohtaamista – ja myös itsessään olevan toisen kohtaamista. Jokainen merkityksellinen kohtaaminen saattaa viedä muutokselle avointa ihmistä lähemmäs tuota itsessään olevaa toista. Kohtaamiseen ei Aaltolan (2002, 53–54) mukaan tarvita erityisiä persoonallisia ominaisuuksia, vaan ihmiset kasvavat kohtaamisen mahdollistavissa sosiaalisissa yhteyksissä. Itkonen (1996, 131–132) puolestaan määrittelee kohtaamisen tarkoittavan toiseuden näkemistä sellaisena kuin se varsinaisesti on, pyrkimistä itsestä pois avoimin mielin kohti tapahtumaa, joka ei vaadi yhteistä historiaa tai kohtalon jakamista.

Tässä tutkimuksessa kohtaaminen nähdäänkin mahdollisuutena kasvaa opettajana – erilaiset kohtaamiset ja erilaisuuden kohtaaminen voi auttaa opettajaa hahmottamaan omaa minuuttaan suhteessa muihin ihmisiin ja rakentamaan sitä kautta omaa opettajuutta. Väitöstutkimukseni tulokset puhuvat sen puolesta, että kohtaamiset muokkaavat syvästi opettajuutta. Muun muassa koulun henkilökunta ja oppilaat sekä koulun rakenne ja toiminta- ja johtamiskulttuuri vaikuttavat siihen, millaisia kohtaamisia opettajan työpäivän varrelle kertyy. Näiden kohtaamisten sekä opetus-sunnitelman ympärille kietoutuvat myös perusopetuksen yhtenäisyyttä rakentavat tekijät (esim. Halinen & Pietilä 2007, 7).

Kohtaamisia tapahtuu opettajan työpäivän aikana useita: oman oppilasryhmän kanssa, yksittäisten koululaisten kanssa sekä oppituntien aikana että niiden ulkopuolella, erilaisten opettajakollegoiden kesken, koulunkäyntiavustajien, oppilashuoltoryhmän ja koulun muun henkilökunnan kanssa sekä oppilaiden vanhempien kanssa. Lisäksi tutkimuskoulun opettajat kohtasivat yllättävän paljon myös koulun ulkopuolisia yhteistyötahoja työpäiviensä aikana. Kiinnitin tutkimusaineistoa kerätessäni huomiota muun muassa aivan koulutaipaleensa alussa olevien pienten lasten

ja oppivelvollisuuttaan päättämässä olevien murrosikäisten nuorten väliseen sosiaaliseen kohtaamiseen, perinteisesti erillään toimineiden luokan- ja aineenopettajien ammatilliseen kohtaamiseen sekä erilaisten koulukulttuurien toiminnalliseen kohtaamiseen.

Tutkimustulokset saattaisivat hyvinkin olla toisenlaisia, jos tutkimuskouluna olisi toiminut fyysisesti erillisistä rakennuksista koostuva, käytännössä lähinnä hallinnollisesti yhtenäinen peruskoulu. Omassa tutkimuskoulussani oli nähtävissä yhteisissä koulutiloissa lähes koko akateemisten heimokulttuurien kirjo sekä oppilaita koko laajalta perusopetuksen ikäkaarelta – ihmisten väliset päivittäiset kohtaamiset olivatkin hyvin moninaisia, ja niiden vaikutus opettajuuden rakentumisellekin siksi varmasti korostuneen merkittävä.

Wihersaaren (2011, 89) sanoin kasvatuksen näkökulmasta kohtaaminen näyttää olevan reaalista ajassa ja paikassa kohtaamista – alaluvussa 3.2 tuonkin esiin fyysisen koulurakennuksen vaikutusta yhtenäisyyden rakentumiselle. Myös monenlaiset hallinnolliset rakenteet muokkaavat osaltaan muutosten mahdollisuuksia ja uhkakuvia yhtenäisen peruskoulun kontekstissa, näitäkin näkökulmia avaan alaluvun 3.2 alussa. Yhteisen ammatillisen kielen sekä yhtenäisen toimintakulttuurin luomista erilaisista koulutustaustoista tuleville opettajille voidaan pitää merkittävänä haasteena yhtenäisen peruskoulun opettajuuden kehittymiselle. Alaluvussa 3.3 tuon esiin yhtenäisen peruskoulun johtamiseen ja toimintakulttuuriin liittyviä näkökulmia ja alaluvussa 3.4 erilaisten opetus- ja kasvatuskäytäntöjen kohtaamista. Alaluvun 3.4 alla käsittelem myös eri-ikäisten oppijoiden kohtaamisen haasteita ja mahdollisuuksia sekä tarkastelen laajemminkin opettajien välisiä kohtaamisia. Lopuksi alaluvussa 3.5 vedän yhteen tutkimustulokset ja niistä tekemäni johtopäätökset. Aivan ensin kuitenkin tarkastelen alaluvussa 3.1 tutkimuskohteen kohtaamista – tutkimuskoulua, sen opettajia sekä kerättyä tutkimusaineistoa.

3.1 Tutkija kohtaa tutkimuksensa kohteen

Kuvailen ensin tutkimuskoulua ja perustelen sen valintaa tutkimuskohteekseni, sen jälkeen kerron tutkimukseeni osallistuneista opettajista eli tutkimushenkilöistä. Lopuksi kuvailen tutkimusprosessia ja avaan tarkemmin valitsemiani tutkimusmenetelmiä, keräämäni aineistoa sekä aineiston analyysia alalukua 1.5 *Aineistonkeruu* täydentäen. Perustelen myös tekemiäni valintoja aineiston rajaamiseen ja aineistosta tutkimusraporttiin nostettuihin lainauksiin liittyen.

3.1.1 Tutkimuskoulu opettajien työn näyttämönä

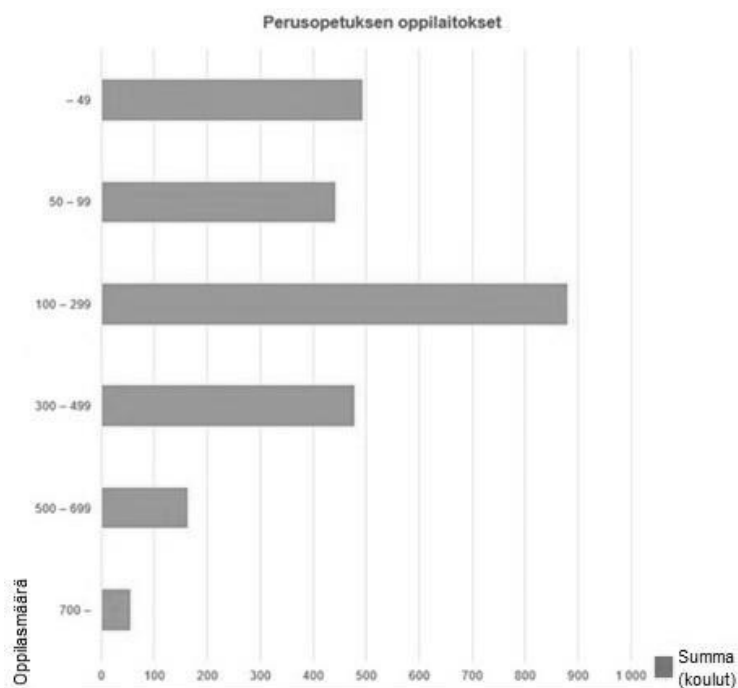
Valitsin tutkimuskoulukseksi syksyllä 2003 toimintansa aloittaneen yhtenäisen peruskoulun pääkaupunkiseudulta. Harkitsin aluksi myös useiden eri tutkimuskoulujen valitsemista, mutta lopulta päädyin etsimään vastauksia tutkimuskysymyksiini lähestymällä suurempaa ilmiötä yksittäisen esimerkin kautta – näin halusin välttää tutkimuksen etnografisen otteen höllymistä ja syvällisen tiedon saavuttamisen vaarantumista. Keräsin vuonna 2000 graduaineistoni 16 teemahaastattelulla kahdesta yhtenäisestä peruskoulusta. Ensimmäinen oli noin 650 oppilaan koulu, jossa vuosiluokat 7–9 toimivat pääosin lukion yhteydessä parinsadan metrin päässä pienempien oppilaiden koulurakennuksesta, ja toisessa koulussa olivat kaikki perusasteen ja lukion yhteensä noin 350 oppilasta saman katon alla. Tuolloin tavoitteena oli kartoittaa opettajien omia käsityksiä yhtenäisestä peruskoulusta sekä laaja-alaisesta opettajankoulutuksesta, ja valitsin tietoisesti kaksi pitkään yhtenäisinä toiminutta tutkimuskoulua. Väitösaineistoa varten halusin löytää melko uuden yhtenäisen peruskoulun, jonka arkea lähtisin seuraamaan – en toimintaansa aloittavaa aivan uutta koulua, mutta myöskään vuosikausia yhtenäisenä toiminutta.

Helsingissä uudet peruskoulut on rakennettu jo uuden koululain alkuajoista lähtien suoraan hallinnollisesti ja toiminnallisesti yhtenäisiksi kouluiksi, päätinkin aloittaa etsimiseni sieltä. Sopiva koulu löytyi Helsingin keskisen suurpiirin alueelta. Tutkimuskoulussa oli aineistonkeruun aikana vuosina 2005–2007 yhteensä noin 300 oppilasta ja noin 30 opettajaa. Koulussa oli monta mielenkiintoista seikkaa, jotka kiinnittivät huomioni: henkilökunnan aidolta kuulostanut kiinnostus yhtenäisyyden kehittämiseen paitsi koulurakennuksen myös toimintakulttuurin tasolla, opettajien joustava liikkuminen yli nivelvaiheiden, koulun aktiivinen rooli lähialueyhteistyössä sekä rehtorin positiivinen ja avoin asenne tutkimuskouluna toimimiseen. Tutkimuskoululla oli toinen toimintavuosi menossa aineistonkeruun käynnistäessäni, joten senkin puolesta se tuntui sopivalta tähän tutkimukseen. Kun pääsin tutustumaan kouluun ja sen henkilökuntaan paremmin tammikuun lopussa 2005, päätökseni juuri tämän koulun valitsemisesta tutkimuskouluksi vahvistui – tunsin olevani tervetullut tutkijana joukkoon, joka on hyvä lähtökohta tutkimuksen toteutukselle.

Pohdin tutkimuskoulun valittuani vielä uudestaan myös useamman tutkimuskoulun valitsemista, jotta voisin vertailla saatuja aineistoja. Esimerkiksi Tapanilaan oli juuri rakennettu yhtenäinen peruskoulu, joka vaikutti rakenteeltaan ja lähtökohdiltaan mielenkiintoisella tavalla erilaiselta koululta kuin väitöstutkimukseni tutkimuskouluksi jo valitsemani koulu. Päädyin kuitenkin valitsemaan väitöstutkimukseeni vain yhden koulun, koska halusin jalkautua sinne tiiviisti ajan ja ajatusten kanssa. Tavoittelin enemmän mahdollisimman syvällisen tiedon kertymistä yhdeltä koululta kuin pinnallisempaa tietoa monenlaisista tutkimusympäristöistä. Suunnittelelinkin tekeväni enemmän väitöstutkimuksen jälkeen esimerkiksi kyselyn laajemmalle otokselle kouluja jo saamani syvällisen tutkimustiedon pohjalta.

Vietin tutkimuskoululla tiiviisti aikaa vuosien 2005–2007 aikana; välissä otin tutkimusprosessiin vuoden verran etäisyyttä viettäen vuoden 2006 perhevapaalla, silloinkin tosin osallistuin syksyllä 2006 muun muassa koulun suunnittelupäivään. Lopetin aineistonkeruun vuoden 2007 lopussa, mutta kävin keväällä 2008 vielä pariin kertaan keskustelemassa opettajien kanssa tutkimusaineistoa analysoidessani. Vaikka tutkimuskoulun oppilas- ja opettajamäärät pysyivät koko aineistonkeruun ajan lähes samana, muuttui koulun rakenne hieman. Aineistonkeruun alussa tutkimuskoulu oli vasta kasvamassa koko perusopetuksen kattavaksi, kaksisarjaiseksi yhtenäiseksi peruskouluksi. Vuoden 2005 alussa siellä ei vielä ollut omia 8- tai 9-luokkalaisia oppilaita. Sen sijaan koululla toimi erityiskymppiluokka ja erityisluokka, ja alkuopetusluokat toimivat päiväkodin yhteydessä erillisessä rakennuksessa. Syksyllä 2007 koulussa toimi koko perusopetus saman katon alla, ja myös alkuopetus oli siirtynyt koulun yhteyteen.

Olen seurannut tutkimuskoulun toimintaa varsinaisen aineistonkeruun jälkeenkin. Tutkimuskoulun laajennusosa otettiin käyttöön syksyllä 2009, ja sen myötä oppilasmäärä lähes tuplaantui ja opettajakuntakin kasvoi merkittävästi: keväällä 2017 koululla oli jo noin 730 oppilasta ja 45 opettajaa. Tutkimuskoulu oli aineistonkeruun aikana Suomen koulujen keskimääräisiin oppilasmääriin suhteutettuna keskikokoinen, nyt siitä on kasvanut oppilasmäärältään melko suuri yhtenäinen peruskoulu (vrt. kuvio 10).



Kuvio 10 Perusopetuksen oppilaitokset Suomessa 2015 koon mukaan ryhmiteltynä (Vipunen Graafi).

Myös luokkakoot ovat kasvaneet alueen kouluikäisten lasten määrän kasvaessa. Kun keväällä 2007 tutkimuskoulussa oli 14–22 oppilasta yhtä luokanopettajaa kohti ja luokkakoko aineenopetuksessa oli 14–18 oppilasta, oli kymmenen vuotta myöhemmin oppilaita keskimäärin jo noin 25 jokaisella luokalla kaikilla luokka-asteilla 1–9. Koulun laajennusosan myötä rakennukseen sijoitettiin myös päivähoidon ja nuorisotyön toimintaa. Väitöstutkimukseni tutkimuskoulua ei sellaisenaan olekaan enää olemassa, joka myös tekee siitä kiehtovan tutkimuskohteen.

Kun olin tehnyt päätöksen juuri tuolle yhtenäiselle peruskoululle jalkautumisesta, aloin aktiivisesti tutustua tutkimuskouluun, sen opettajiin ja muuhun henkilökuntaan sekä koko koulun lähiympäristöön tutkijan silmin. Tapasin tutkimuskoululla ensin koulun rehtorin, sen jälkeen marssin rohkeasti henkilökunnan palaveriin esittäytymään. Kerroin olevani kiinnostunut yhtenäisestä peruskoulusta opettajan työn kannalta ja että olisi hienoa saada haastatella opettajia sekä seurata heidän käytännön työtään. Olin positiivisesti yllätynyt siitä, kuinka avoimesti ja ennakkoluulottomasti minut otettiin alusta asti vastaan. Kiersin koulun läpi ensin rehtorin ja apulaisrehtorin opastuksella – he osasivat kertoa rakennuksen historiasta sekä antaa mielenkiintoisia näkökulmia koulurakennuksen nykyhetkeen luokkasijoitteluineen. Kuvailen koulurakennusta tarkemmin tutkimustulosten yhteydessä alaluvussa 3.3 *Koulurakennus kohtaamisten rakentajana ja rikkojana*. Tutkimusaineiston keräämisen alkumetreillä koulussa ei ollut vielä perusopetuksen vanhimpia oppilaita, mutta kymppiluokka kyllä. Myöhemmin aineistonkeruun aikana tutkimuskoulu kattoi kaikki perusopetuksen vuosiluokat 1–9, ja nyt vuonna 2017 koulun yhteydessä toimivat myös päiväkotit ja nuorisotoimi.

Pikkuhiljaa lyöttäydyin eri opettajien mukaan vapaamuotoisesti ja vaivihkaa heidän työtään ja työympäristöään seuraten, ja samalla annoin opettajien vapaasti kertoa tutkimuskoulusta sekä työstään opettajana. Kiertelin myös koulun lähimaastossa: kävelin koululta muun muassa merenrantaan, raitiovaunu- ja bussipysäkeille ison tien varteen, läheiseen kauppakeskukseen sekä vastakkaisessa suunnassa sijaitsevan tehtaanmyymälän ja taidealan oppilaitoksen pihapiiriin. Alueella toimivat oppilaitokset ja yritykset muodostavat taideteollisen alan osaamiskeskittymän. Tutkimuskoulu teki toimintansa alusta asti yhteistyötä alueen taideoppilaitosten kanssa. Alueen luonto, taide ja historia mainitaan myös koulun toiminta-ajatuksessa, ja koulun painopiste on muotoiluoppiminen. Opetuksessa hyödynnetään ulkopuolista asiantuntijuutta, kuten yhteistyötä Helsingin yliopiston opettajankoulutuksen kanssa. Havaitsin myös, että koulussa oli tehty tietoisesti yhtenäisyyttä rakentavia valintoja sen suunnittelusta asti sekä koulurakennuksen, arjen että opettajien rekrytoimisen suhteen.

3.1.2 Tutkimuskoulun opettajat

Havainnoinnin kohteena ovat olleet kaikki työyhteisön yhteensä noin 30 opettajaa. Tutkimukseen osallistui tiiviimmin neljä opettajaa koko vuoden 2005 ajan, ja lisäksi haastattelin yhteensä kahdeksaa erilaisen koulutustaustan ja työhistorian omaavaa opettajaa kevään 2005 aikana sekä neljää uutta opettajaa marras-joulukuussa 2007. Tutkimukseen osallistuneet henkilöt edustavat sekä luokanopettajia, eri alojen aineenopettajia että erityisopettajia, sekä miehiä että naisia ja sekä hiljattain valmistuneita että pitkään työelämässä mukana olleita opettajia. Valtaosa väitöstutkimukseen osallistuvista opettajista on ylittänyt nivelvaiheen eli on toiminut tai toimii parhaillaan opettajana sekä vuosiluokilla 1–6 että 7–9, osa painotetummin alemmilla, osa ylemmillä luokilla. Kaikkiin opettajiin oli alusta asti helppo saada yhteys, ja he osallistuivat tutkimukseen mielellään – he kokivat aiheen kiinnostavaksi.

Tutkimuksen Avainopettajaksi valikoitui luokanopettajana pitkään työskennellyt naisopettaja, joka toimi tutkimuskoululla aineistonkeruun aikana myös apulaisrehtorina. Hän oli mielenkiintoinen tutkimushenkilö monellakin tavalla: muun muassa pitkän työhistoriansa, aktiivisen työyhteisön kehittäjän roolinsa sekä refleктоivan työotteensa takia. Avainopettaja oli ollut mukana jo hyvin alusta asti tutkimuskoulun suunnitteluprosessissa ja siirtyi koululle luokanopettajan virkaan heti koulun ensimmäisen toimintavuoden käynnistyessä syksyllä 2004. Hän toimi lukuvuoteen 2006–2007 asti tutkimuskoululla luokanopettajana sekä apulaisrehtorina; syksyllä 2007 Avainopettaja siirtyi päätoimiseksi vuosiluokkien 7–9 kuvataiteen aineenopettajaksi ja jatkoi edelleen myös koulun apulaisrehtorina. Mitä pidempään ja tiiviimmin seurasin tutkimuskoulun arkea, sitä selkeämmin Avainopettajan merkitys koulun pedagogisessa johtamisessa ja kehittämisessä korostui. Myös teemahaastattelu oli sisällöltään antoisa, joten päätin kesän 2005 yli asiaa kypsytytyäni seurata hänen työtään muita opettajia hieman tiiviimmin.

Avainopettajan lisäksi seurasin kolmen muun opettajan työtä muita opettajia tiiviimmin: he muun muassa pitivät viikon ajan ohjattua työpäiväkirjaa, ja varjostin kunkin heidän työpäiväänsä kertaalleen. Näistä kolmesta opettajasta Atte² toimi koululla sekä luokanopettajana että historian ja yhteiskuntaopin aineenopettajana, Lauri biologian ja maantiedon sekä muun muassa liikunnan aineenopettajana ja Marjatta englannin kielen aineenopettajana. Atte oli aineistoa kerätessään vasta aloittanut työn luokanopettajana, ja hän opetti lisäksi historiaa ja yhteiskuntaoppia vuosiluokille 7–9 sivuaineopintojen pohjalta tavoitteenaan opiskella myös historian aineenopettajan muodollinen kelpoisuus. Laurilla oli aineenopettajan kelpoisuus sekä jo useamman vuoden kokemus biologian ja maantiedon aineenopettajan tehtävistä myös muilta kouluilta.

² Opettajien nimet eivät ole tutkimuskoulun opettajien omia nimiä vaan pseudonyymejä.

Tutkimuskoululla hän opetti biologian ja maantiedon lisäksi muun muassa liikuntaa vailla muodollista liikunnan aineenopettajan kelpoisuutta.

Muista teemahaastatteluihin osallistuneista tutkimuskoulun opettajista Jukka oli työskennellyt luokanopettajana useita vuosia. Teemahaastattelujen aikaan keväällä 2005 hän opetti 3. luokkaa ja lisäksi tieto- ja viestintätekniikkaa aineenopetuksen puolella sekä luokanopetuksessa englantia ja teknistä työtä muillekin kuin oman luokkansa oppilaille. Myös Miia oli toiminut useamman vuoden ajan luokanopettajana eri kouluilla. Hän oli osallistunut tutkimuskoulun suunnitteluun sen alkumetreiltä asti ja oli kiinnostunut yhtenäisen peruskoulun ideasta. Tutkimuskoululle hän tuli heti ensimmäisen toimintavuoden alussa. Miia jäi tutkimuksen aikana perhevapaalle ja siirtyi välissä myös kokonaan toisiin tehtäviin, mutta hän palasi koululle syksyllä 2008 luokanopettajan virkaan.

Kirstillä oli sekä luokanopettajan että erityisopettajan pätevyydet, ja hän toimikin keväällä 2005 teemahaastattelun aikaan tutkimuskoululla erityisluokanopettajana. Hän oli kiinnostunut myös oppilaanohjauksesta ja sai välissä muualla työskenneltyään tutkimuskoululta syksyllä 2007 oppilaanohjaajan viran. Syksyllä 2007 haastattelemani toinen erityisopettaja Petra on pohjakoulutukseltaan luokanopettaja, mutta hänellä on myös erityisluokanopettajan ja laaja-alaisen erityisopettajan kelpoisuudet. Hän osallistui aktiivisesti tutkimuskoulun suunnitteluun ja siirtyi tutkimuskoululle luokanopettajan virkaan heti toiminnan käynnistyessä. Myöhemmin Petra siirtyi luokanopettajan tehtävistä koulun laaja-alaiseksi erityisopettajaksi.

Terhi oli toiminut kotitalousopettajan työssä useissa kouluissa. Hän oli teemahaastattelun aikaan keväällä 2005 tutkimuskoulun sivutoiminen tuntiopettaja. Silloin koululla oli tarjolla vain yhden luokan kotitalousopetusta, koska koulussa ei ollut vielä vanhempia oppilaita kuin seiskaluokkalaisia. Syksyllä 2007 haastattelin myös koulun uutta kotitalousopettajaa Pasia, joka viimeisteli haastatteluhetkellä graduaan tavoitteenaan saada sekä kotitalousopettajan että luokanopettajan kelpoisuudet. Pasi opetti tutkimuskoululla aineistonkeruun aikaan sekä luokan- että aineenopetuksen puolella. Haastattelin syksyllä 2007 myös luokanopettajaksi toisesta yhtenäisestä peruskoulusta tutkimuskoululle siirtynyttä Sannaa sekä uudestaan vielä Avainopettajaakin.

Kokosin teemahaastatteluihin osallistuneet tutkimuskoulun opettajat taustatietoineen taulukkoon 6. Haastatteluihin osallistuneista opettajista Avainopettaja sekä Atte, Lauri ja Marjatta pitivät myös työpäiväkirjaa syksyllä 2005, ja varjostin heidän työpäiviänsä intensiivisesti vielä syksyllä 2007. Lisäksi havainnoin tutkimuskoulun opettajia aktiivisesti oppituntien ulkopuolella sekä haastatteluihin osallistuneita opettajia myös oppituntien aikana. (Ks. myös alaluvun 1.5 alta löytyvä taulukko 1, johon on koottu aineistonkeruun aikataulu pääpiirteittäin.)

Taulukko 6. *Teemahaastatteluihin osallistuneet tutkimuskoulun opettajat.*

Opettaja	Tutkinto ja opettaja-kelpoisuudet	Pääasialliset tehtävät aineistonkeruun aikana	Uran pituus haastattelu-hetkellä
Avainopettaja	KM, LO	Luokanopettaja, apulaisrehtori, kuvataiteen aineenopetus	yli 10 vuotta
Atte	KM, LO	Luokanopettaja, historian ja yhteiskuntaopin aineenopetusta	0-5 vuotta
Lauri	FM, AO	Biologian ja maantiedon aineenopettaja, lisäksi liikunnan, terveystiedon ja atk:n aineenopetusta	5-10 vuotta
Marjatta	FM, AO	Englannin kielen aineenopettaja	yli 10 vuotta
Henni	KM, LO	Luokanopettaja, erityisesti alkuopetus	5-10 vuotta
Kirsti	KM, ELO, OPO	Erityisluokanopettaja, opinto-ohjaaja	yli 10 vuotta
Jukka	KM, LO	Luokanopettaja, atk:n aineenopetusta	yli 10 vuotta
Pasi	KM, LO, AO	Luokanopettaja ja kotitalouden sekä terveystiedon, liikunnan ja käsityön aineenopetusta	0-5 vuotta
Miia	KM	Luokanopettaja	5-10 vuotta
Sanna	KM, LO	Luokanopettaja	0-5 vuotta
Petra	KM, LO, EO	Luokanopettaja ja erityisopettaja	yli 10 vuotta
Terhi	Ammatillinen koulutus	Kotitalouden aineenopetus (sivutoiminen tuntiopettaja)	0-5 vuotta

Tutustuin tutkimuskoululla aineistoa kerätessäni myös kaikkiin koulun muihinkin opettajiin, rehtoriin ja koulunkäyntiavustajiin, ja vaihdoin toisinaan ajatuksia myös esimerkiksi koulun terveydenhoitajan, koulupsykologin sekä kouluisännän, kouluemännän, keittäjien ja siistijien kanssa. Tutkimuskoululla oli koko aineistonkeruun ajan yhteensä noin 30 opettajaa. Koululla oli hyvä yhteishenki myös muun henkilökunnan kanssa.

Tutkimuskoulun henkilökunta säilyi koko aineistonkeruun ajan yllättävänkin muuttumattomana, joskin koululla tapahtuneet hallinnolliset muutokset, kuten erityisluokkien ja kymppiluokan poistuminen, vaikuttivat jonkin verran opetushenkilöstöön. Myös oppilasmäärä pysyi hallinnollisista muutoksista huolimatta jokseenkin ennallaan. Vuonna 2007 tutkimuskoululle kertaalleen palatessani koululla oli jälleen lähes sama porukka töissä kuin aineistonkeruuta aloitellessani vuoden 2005 alussa, osa vain eri tehtävissä. Syksyllä 2007 tutkimuskoululla oli töissä rehtorin lisäksi 11 aineenopettajaa, 12 luokanopettajaa, 4 erityisopettajaa sekä oppilaanohjaaja.

3.1.3 Tutkimusaineiston äärellä

Tutkimuskoulun opettajiin tutustumisen jälkeen aloin pohtia, mitä teemoja nostaisin haastattelussa esiin. Halusin teemojen nousevan osittain opettajien kautta, siksi seurasin haastateltavia opettajia muita enemmän – kävin esimerkiksi seuraamassa heidän opetustuntejaan sekä vietin runsaasti aikaa joka viikko heidän kanssaan myös Pannuhuoneessa, ruokalassa ja välituntivalvonnoissa. Teemahaastatteluja suunnitellessani ymmärsin, että saadakseni syvällisempää tietoa kuin vain opettajien omia käsityksiä tutkimusaiheestani, tulisi minun jatkossakin panostaa haastattelujen lisäksi havainnointiin. Etnografinen tutkimusote tuntui tässä vaiheessa erittäin luontevalta valinnalta – oikeastaan etnografia valitsi minut, enkä niinkään minä tietoisesti etnografiaa tutkimukseni lähestymistavaksi.

Aloin seurata yhä tiiviimmin koulun opettajien arkea: osallistuin passiivisen havainnoijan roolissa koulun arvoprosessiin, lukuisiin eri kokouksiin, suunnittelupäiviin, työhyvinvointipäivään, henkilöstön kevätkokoukseen, vanhempainiltoihin, koulun vanhempainyhdistyksen järjestämään oppiaineiltaan ja koulun kevätjuhlaan. Lisäksi osallistuin tutkimuskoulun opettajien kanssa muun muassa Suomen yhtenäiskouluverkosto SYVE ry:n valtakunnalliseen seminaariin sekä henkilökunnan pikkujouluihinkin. Tein myös teemahaastatteluja, teetin työpäiväkirjoja ja syvensin observointia varjostusmenetelmällä. Kuten ensimmäisessä pääluvussa jo tarkemmin kuvailin, kertyi monipuolisin menetelmin kerättyä etnografista aineistoa runsaasti. Seuraavaksi kuvailen, miten analysoin ja rajasin aineistoa sekä millaisia lainauksia nostin aineistosta tutkimusraportissani esiin.

Etnografiselle tutkimukselle on tyypillistä, että tietojen keräys on ennalta suhteellisen määräämätöntä ja strukturoimatonta, tutkimusta ohjaavat tutkijan tiedostetut ja tiedostamattomat ennakkokäsitykset eikä tietojen analysoinnissa käytetä valmiita luokituksia (ks. esim. Eskola & Suoranta 2000). Laadullista aineistoa analysoidessa on tärkeää pitää fokus mielessä: aineistoa käsitellään tulkintojen tekoa varten (Syrjälä 2005, 367). Käytin oman laajan etnografisen aineistoni analyysimenetelmänä pääosin aineistolähtöistä teemoittelua (vrt. esim. Palmu 2003). Teemoittelun tavoitteena oli diskurssianalyysistä poiketen tarkastella suurempia temaattisia sisältöjä eikä niinkään sitä, miten kieltä on käytetty asioiden ilmaisemisessa. Tutkimusaineistoni analysoinnin lähestymistavassa diskurssianalyysi näyttelee lähinnä sivuroolia, jonka avulla tutkittavan ilmiön tarkastelua on voinut syventää paikoitellen yhtenäisen peruskoulun kontekstissa tapahtuvan opettajadiskurssin sekä tutkimusprosessin tarkastelun suuntaan. Toiseen sivurooliin on valikoitunut sisällönanalyysi, jota olen hyödyntänyt osittain asiakirjojen tarkastelussa.

Litteroin kaikki teemahaastattelut sanatarkasti merkiten erilaisilla korostuksilla myös äänenpainoja, eleitä ja ilmeitä tarpeellisin osin. Tein jo litteroidessani raaka-analyysia teemahaastattelurungon pohjalta. Kun lähdin kahlaamaan koko haastatteluaineistoa järjestelmällisesti läpi, huomasin

haastattelurungon suuntaavan huomiotani osittain erilaisiin näkökulmiin kuin mistä aloin aineiston kasvaessa kiinnostua. Teemoittelinkin haastatteluaineiston uudelleen keväällä 2008.

Sovelsin samaa aineistolähtöistä teemoittelua myös havainnointiaineiston analysointiin. Etenkin varjostusaineistoa kertyy usein runsaasti (Quinlan 2008, 1483). Purin valtaosan varjostuspäivieni aikana käsin kirjoittamistani havaintomuistiinpanoista heti työpäivien päätteeksi tietokoneelle, ja täydensin samalla havaintoja tarkemmalla kuvailulla. Muun laajan havainnointiaineiston osalta kahlasin läpi käsin kirjoitettuja muistiinpanojani, nauhoituksia ja puhtaaksikirjoitettuja havainnointimuistiinpanoja poimien niistä tutkimusraporttiin erityisesti sellaisia esimerkkejä, jotka joko tukivat haastatteluaineiston perusteella tehtyjä johtopäätöksiä tai kyseenalaistivat niitä.

Työpäiväkirjojen ja koulun asiakirjojen analysoinnissa käytin sisällön-analyysia tavoitteenani löytää yhtenäisen peruskoulun opettajuuden ulottuvuuksia kuvaavia teemoja niistäkin. Työpäiväkirjojen sisällön analysoinnissa kiinnitin erityistä huomiota opettajien kuvailemiin vuorovaikutustilanteisiin yhtenäisen peruskoulun kontekstissa; lisäksi olin kiinnostunut terävöittämään kokonaiskäsitystäni opettajien työnkuvasta. Asiakirjoissa puolestaan minua kiinnosti erityisesti tarkastella sitä kirjallista lopputulosta, johon kustakin aiheesta käytyjen keskusteluiden perusteella koululla oli päädytty – esimerkiksi miten lukujärjestykset oli rakennettu, millaisia kouluyhteisön yhteisiä arvoja oli löydetty ja mitä koulukohtaiseen osuuteen opetussuunnitelmassa oli sisällytetty. Tarkastelin kokonaiskuvan syventämiseksi kirjallista aineistoa rinnakkain havainnointiaineistojen kanssa.

Erityisesti teemahaastattelujen analysoimisessa teemoittelu on luonteva etenemistapa. Ryhdyin haastatteluaineiston teemoittelua kvantifioinnin sijaan värikoodein: koodauksen avulla pyrin selkeyttämään aineiston sisältöä merkitsemällä erivärisin fontein tutkimustehtävän ja -kysymysten kannalta olennaisia asioita (vrt. Eskola & Suoranta 2000, 154–159). Käytin koodausyksikkönä pääosin lauseita, virkkeitä tai pidempiä tekstiosioita – osittain koodasin saman lauseen sisälläkin olevia yksittäisiä sanoja tarvittaessa eri värillä. Lisäksi hyödynsin Wordin mahdollisuutta tarkentavien kommenttien kirjoittamiseen. Muokkasin teemoja hieman aineiston analysoinnin edetessä seuraavalta sivulta löytyvän taulukon 7 mukaisesti.

Taulukko 7. Teemoittelun kehittyminen lopulliseksi versioksi analysoinnin aikana.

<p>VERSIO 1 Taustaa Opettajayhteisön/persoonan vaikutus Opettajuus yhtenäisen peruskoulun kontekstissa Yhtenäisen peruskoulun opettajan työnkuva Yhteistyö (erityisesti (lto-)-lo-ao-eo- opo) Yhtenäisyyden konkretisoituminen (mm. nivelvaihe, edut&haitat) Yhtenäisyyden huomioiminen opettajankoulutuksessa ⇒ koulurakennuksen merkitys?</p>	<p>VERSIO 2 Taustaa tai epäselvää rajapintaa Koulutilat Opettajayhteisön/persoonan vaikutus Opettajuus yhtenäisen peruskoulun kontekstissa Yhtenäisen peruskoulun opettajan työnkuva Vuorovaikutus (erityisesti (lto-)-lo-ao- eo-opo) Yhtenäisyyden konkretisoituminen (mm. nivelvaihe, edut&haitat) Yhtenäisyyden huomioiminen opettajankoulutuksessa ⇒ vuorovaikutus oppilaiden kanssa?</p>
<p>VERSIO 3 Taustaa tai epäselvää rajapintaa Koulutilat Opettajayhteisön/persoonan vaikutus Opettajuus yhtenäisen peruskoulun kontekstissa Yhtenäisen peruskoulun opettajan työnkuva Vuorovaikutus (muiden kuin oppilaiden kanssa) Opettaja-oppilas-suhde Yhtenäisyyden konkretisoituminen (mm. nivelvaihe, edut&haitat) Yhtenäisyyden huomioiminen opettajankoulutuksessa ⇒ johtaminen ja toimintakulttuuri?</p>	<p>LOPULLINEN VERSIO Taustaa tai epäselvää rajapintaa Vuorovaikutus opettajakollegoiden kanssa Oppilaantuntemus ja opettaja- oppilas-suhde Muu vuorovaikutus Oma opettajuus, opettajien yksilöllisyys Työnkuva Toimintakulttuuri Johtaminen Koulutilat Opettajankoulutus</p>

Lopuksi luokittelin aineistosta kohdan ”vuorovaikutus opettajakollegoiden kanssa” vielä peruskoulun yhtenäisyyden näkökulmasta opettajien välisen vuorovaikutuksen erityispiirteitä tarkastellen kolmeen alaluokkaan alleviivausta ja kursivointia hyödyntäen: 1) mahdollisuudet, 2) yhteistyö ja 3) *haasteet*.

Väritetyn teemoittelun avulla sain jäsentyneen käsityksen aineistosta. Teemoittelu värein auttoi myös tutkimusaineiston tiivistämisessä, tutkimustulosten analysoinnissa ja tulkinnessa sekä siinä, miten löysin litterointien joukosta tutkimusraporttiin sopivat, tutkimustuloksia mahdollisimman hyvin kuvaavat lainaukset. Etnografisessa tutkimuksessa tarjoutuu erityisen hieno, joskin myös haasteellinen, mahdollisuus tutkimusraportin tyylin muokkaamiseksi oman tutkimuksensa ja myös tutkijan itsensä

näköiseksi. Ratkaistavia kysymyksiä on valtavasti: kronologisuus vai tapahtumakohtaisuus, missä persoonassa kerrotaan, kenen ääni kuuluu, kuinka teksti jäsennellään ja niin edelleen. Vaihtelu on tutkijasta ja tutkimuksesta riippuen suurta myös muistiinpanojen julkaisemisen muodon ja määrän suhteen: osa pitää alkuperäisiä muistiinpanojaan suorastaan pyhinä, koskemattomina teksteinä (*sacrosanct writings*), kun taas toiset tutkijat muokkaavat muistiinpanojaan paljonkin, eivätkä käytä juuri lainkaan suoria lainauksia. (Emerson ym. 2001.)

Kerron seuraavaksi esimerkin avulla, millä perusteella ja miten tässä tutkimuksessa suorat lainaukset aineistostani päätyivät tutkimusraporttiin asti. Näytteessä on parin minuutin pätkä noin puolivälistä lähes puolitoista tuntia kestänyttä teemahaastattelua. Näytteestä on poistettu teemoittelu sekä luettavuuden helpottamiseksi osittain myös tilkesanoja ('niinku'). Lisäksi muokkasin alkuperäistä, sanatarkasti litteroitua tekstiä lainauksissa muuttamalla puhekieltä paikoitellen kirjakielisempään muotoon ('et' => 'että', 'huokasemaan' => 'huokaisemaan' yms.) samaisesta luettavuuden parantamisen näkökulmasta. Pyrin kuitenkin jättämään tunnelman ennalleen, jotta tulkintojen tekeminen olisi mahdollista. Esimerkiksi osa tilkesanoista ja toistosta kuvastaa sitä, kuinka haastateltava yritti hakea oikeaa käsitettä kuvailemalleen asialle, siksi en siistinyt kaikkea liian kirjakieliseen muotoon. Fyysiset eleet, kuten "nyökkäillen" tai "vирnistäen" oli mahdollista sisällyttää litterointiin, koska litteroin haastatteluaineiston raakaversiona aina hyvin pian haastattelun jälkeen, jolloin koko tilanne oli vielä tuoreeltaan muistissani.

Kyseessä on Avainopettajan teemahaastattelu, jonka aikana tavoitteenani oli purkaa havainnointiviikon antia sekä syventää peruskoulun yhtenäisyyteen liittyviä teemoja opettajuuden ulottuvuuksista. Opettaja on juuri kuvaillut työtään ja siihen liittyviä yllättäviä käänteitä, ja olemme siirtymässä keskustelemaan opettajan roolin muuttumisesta – hän oli siirtynyt luokanopettajasta aineenopettajaksi syksyllä, lisäksi hän toimi tutkimuskoulun apulaisrehtorina. Olin seurannut hänen työtään enemmän ja vähemmän aktiivisesti kolmen vuoden ajan: olin muun muassa havainnoinut ja haastatellut häntä jo vuoden 2005 aikana, saanut häneltä työpäiväkirjan sekä havainnoinut uudelleen hänen työtään aktiivisesti syksyllä 2007 juuri ennen teemahaastattelua. Lisäksi olimme käyneet monta vapaamuotoista keskustelua tutkimuskoululla ja yhteisissä tilaisuuksissa aikaa viettäessäni. Tunnelma haastatteluhetkellä olikin tuttavallinen ja välitön, kuten opettajan kanssa limittäin menevistä naurahuuksista ja vирnistyksistäkin voitaneen päätellä (ks. Soilevuo-Grønnerød 2004):

H: "Ei paljon huokaisemaan ehdi! [vирnistää]"

Avainopettaja: "[naurahtaa] Ei niin, ja aika harvoin pääsee kävelemään tästä pannuhuoneeseen tai johonkin niin, ettei ykskään ihminen mitään..."

H [nyökytellen]: "...mitään asiaa välillä tulis hoitamaan...
[naurahtaa]"

Avainopettaja: "[virnistää ja nyökkäilee] Että, et ainakin mulla on sitten asiaa jollekin tai jollakin toisella on tai oppilas kommentoi tai jotakin. Että se on semmosta kokoajan työtä, kokoajan niinkun läsnäolemista."

Olin havainnoinut Avainopettajan työtä viikon ajan tiiviisti ja konkreettisesti myös juossut hänen perässään pitkin tutkimuskoulun käytäviä, joten oli helppo ymmärtää, mitä hän tarkoitti työn hektisellä rytmillä – Avainopettajan sanoja lainaten "hyvä, että vessassa ehti päivän aikana piipahtaa"! Kiireisestä työrytmistä, paljosta paikasta toiseen liikkumisesta ja jatkuvista erilaisten ihmisten kohtaamisesta huolimatta Avainopettaja itse pysyi suorastaan hämmentävän rauhallisena; missään vaiheessa tutkijalle asti ainakaan ei välittynyt lainkaan kaoottinen tunnelma, päinvastoin. Avainopettajalla oli tulkintani mukaan suorastaan taianomainen kyky olla läsnä jokaisessa hetkessä, ja se teki myös haastatteluhetkestä miellyttävän. Olikin mielenkiintoista huomata, että Avainopettaja itsekin on kuvaillut hektisyyttä ennemminkin käsitteellä "olla kokoajan läsnä". Tuo hänen oma sananvalintansa kuvasi itse asiassa erinomaisesti sitä tunnelmaa, mikä hänen työviikostaan oli minulle välittynyt – kohtaamiset ovat keskiössä opettajan työssä, ja yhtenäisen peruskoulun kontekstissa niiden sisältö ja muoto vaihtelevat erityisen paljon.

Tutkimuskoulussani kohtaamisten määrä ja laatu olivat erityisen mielenkiintoisia, koska koulun rakennekin tuki tiettyjen ratkaisujen kautta eri-ikäisten oppilaiden ja monenlaisten opettajien välisiä kohtaamisia: siellä ei muun muassa ollut erillistä ala-asteen ja yläasteen siipeä, ja kahvihuone oli koko henkilökunnan yhteinen erillisten opettajanhuoneiden sijaan. Lisäksi opettajat olivat luoneet yhdessä yhtenäisyyttä tukevia käytäntöjä, kuten syksyllä 2007 aloitetut koko koulun aamunavaukset salissa.

Avainopettaja on osallistunut koulun toimintakulttuurin muokkaamiseen aktiivisesti ja osoittanut olevansa aidosti kiinnostunut koulun ja etenkin työyhteisön kehittämisestä: hän muun muassa suoritti parhaillaan työhyvinvointiasiantuntijan tutkintoa. Avainopettaja halusi muutenkin kasvaa ja kehittyä opettajana sekä oli kiinnostunut kokeilemaan uusia rooleja opettajan työssään. Hän kuvaili haastattelun aikana roolin muutosta 6. luokan luokanopettajasta 7–9-luokan aineenopettajaksi pariinkin otteeseen, tässä parin minuutin aineistonäytteessä on yksi esimerkki siitä. Opettaja oli puhunut roolinsa muuttumisesta vapaamuotoisesti keskustellessamme aikaisemminkin, joten halusin tarkentaa näkökulmaa haastattelussa. Katkelmasta ehkä ulkopuolinen lukijakin huomaa, että olin vähän epävarma sanavalinnoistani, etten laittaisi vahingossa sanoja opettajan suuhun.

H: "Tosta, kun sä tavallaan sanoit itsekin, että sun rooli on tavallaan nyt vähän muuttunut."

Avainopettaja: ”Joo.”

H: ”Niin mua se kiinnostaa ihan erityisesti. [O: Joo.] Että miten sä koet, että näkykö se sun... Millä tavalla sä kuvailisit, et näkykö se sulle [O: Näkyy.] ja miten se muille tai muuten näkyy nyt, kun rooli on erilainen?”

Päädyin painottamaan pyyntöä kuvailla muutosta omin sanoin, jonka jälkeen opettaja osasikin hyvin tuoda esiin muutokseen liittyviä puolia sekä opettajan että apulaisrehtorin roolien näkökulmasta. Itse keskityin kuuntelemaan, välillä nyökkäilin ja saatoin kannustaa opettajaa jatkamaan sanomalla varovasti vain ”aivan”.

Avainopettaja: ”Joo-o, joo-o. Se näkyy mulle. Siis mun... Tää osuu sillälailla ihan hirveän hyvään saumaan, että mun työmotivaatio tai työinnostus ja semmonen työminä on kasvanut ihan kauheasti. Mä tykkään tästä hommasta. Tää ei ole mulle ihan helppoa sillä tavalla, et mun täytyy aika paljon valmistella ja niinkun on kestänyt kauan ennen kuin mä oon löytänyt... tavallaan lähtenyt uskomaan itseäni. Mut ei kuitenkaan niin kauan, että siitä ois tullut mitenkään mulle ahdistusta. Et kyllä mä kokoajan saan itselleni semmosta positiivista palautetta, että tää menee hyvin. [H: nyökkäilee] Että mä oon ihan selvästi onnistunut ja oon saanut niinkun semmosen luottamuksellisen suhteen noihin isompiinkin oppilaisiin. Ja semmonen. Et, et mun on niinkun hyvä. Ja sitten, ja sit sitä kautta just kun, jos tää oli puhtaasti niinkun puhtaasti siihen opettamiseen liittyvä asia. Ja sitten tietysti niinkun ihan hirveen kumulatiivisesti kasvanut se tuntemus eri-ikäisistä oppilaista ja suhteessa vielä vararehtorin rooliin, että et mä koen, että mun tavallaan semmonen auktoriteetti-öö-imago on kasvanut. [H: nyökyttelee] Ja mä tarkoitan nimenomaan semmosta positiivista auktoriteetti-imagoa. Et mä oon, oon noille isoillekin aikuisena auktoriteettina läsnä. Ja nimenomaan semmosena aikuisena. Et mä en oo vaan semmonen niinkun nimike, apulaisrehtori-nimike, vaan mä oon oikeasti elän niitten kanssa myös sitä arkea ja niitä oppitunteja. Ja ne tietää minkälainen mä oon opettajana, ja jos mä sanon jostakin asiasta, on se sitten hyvä tai paha asia, niin ne on oppinut tuntemaan mut. [H hiljaisesti: Aivan...] Et jotenkin se semmonen, et tältä osin ihan hirveen hyvä ratkaisu ollut tämä. Jos ajatellaan, että työssä kaiken kaikkiaan kenellä tahansa pitäis olla vaihtelua. [H: Aivan.] Et se ei ois vuodesta toiseen tietynlaista. Ja jos yhtenäiskoulu pystyy tämmöstä tarjoamaan, siis opettajille niiden halutessa, niin sit ollaan kyllä tosi oikeilla jäljillä.”

Yllä olevaan noin minuutin pituiseen aineistonpätkään mahtuu yllättävän paljon asiaa, josta osa on vahvistusta jo aiemmin saamilleni tiedolle. Siitä

näkee hyvin myös sen, ettei Avainopettajalta todellakaan tarvinnut lypsää tietoja, vaan hänellä oli paljon sanottavaa ja hän tuntui kertovan ajatuksistaan mielellään ja elävästi. Löysin pätkästä yhden yhtenäisen peruskoulun opettajuuteen liittyvän teeman, joka toistui haastattelun muissakin kohdissa myöhemmin: vaihtelu. Opettaja oli kokenut roolin muutoksen luokanopettajasta aineenopettajaksi melko haastavana, mutta antoisana mahdollisuutena. Vaikka uusi 7–9 luokkien kuvataiteen opettajan työ vaatii paljon tuntien suunnittelua, etukäteisvalmistelua ja työssä oli muutenkin paljon uutta opeteltavaa, oli opettaja kokenut sen innostavana ja ammatillisesti kasvattavana kokemuksena.

Avainopettaja: ”Mun työmotivaatio tai työinnostus ja semmonen työminä on kasvanut ihan kauheasti. Mä tykkään tästä hommasta. Tää ei ole mulle ihan helppoa sillä tavalla, et mun täytyy aika paljon valmistella ja on kestänyt kauan ennen kuin mä oon löytänyt... tavallaan lähtenyt uskomaan itseeni. Mut ei kuitenkaan niin kauan, että siitä olis tullut mitenkään mulle ahdistusta. Että kyllä mä kokoajan saan itselleni semmosta positiivista palautetta, että tää menee hyvin.”

Erityisen ilahtunut hän oli mahdollisuudesta rakentaa oman koulunsa isompiinkin oppilaisiin aito opettaja–oppilas-suhde vastuullisen aikuisen mallina toimien (ks. Kääriäinen 1997, 139; vrt. Levinas 1996, 79), jonka hän koki hyödylliseksi myös apulaisrehtorin roolissansa:

Avainopettaja: ”Että mä oon ihan selvästi onnistunut ja oon saanut niinkun semmosen luottamuksellisen suhteen noihin isompiinkin oppilaisiin. [– –] Ja sitten tietysti niinkun ihan hirveen kumulatiivisesti kasvanut se tuntemus eri-ikäisistä oppilaista ja suhteessa vielä vararehtorin rooliin, että et mä koen, että mun auktoriteetti-imago on kasvanut. [H: nyökyttelee] Ja mä tarkoitan nimenomaan positiivista auktoriteetti-imagoa. Et mä oon noille isoillekin aikuisena auktoriteettina läsnä. Ja nimenomaan semmosena aikuisena. Et mä en ole vaan [– –] apulaisrehtori-nimike, vaan mä oikeasti elän niiden kanssa myös sitä arkea ja niitä oppitunteja. Ja ne tietää minkälainen mä oon opettajana. Ja jos mä sanon jostakin asiasta, on se sitten hyvä tai paha asia, niin ne on oppinut tuntemaan mut.”

Avainopettaja koki saaneensa uutta puhtia opettajan työhönsä roolinvaihdoksen myötä. Hän pitikin merkittävänä yhtenäisen peruskoulun vahvuutena sitä, että peruskoulun opettajien siirtyminen uudenaikaisiin tehtäviin oli mahdollista toteuttaa oman koulun sisällä.

Avainopettaja: ”Että tältä osin [tämä on ollut] ihan hirveän hyvä ratkaisu. Jos ajatellaan, että työssä kaiken kaikkiaan kenellä tahansa pitäisi olla vaihtelua. [H: Aivan.] Et se ei ois vuodesta toiseen tietynlaista. Ja jos yhtenäiskoulu pystyy tällaisiin

tarjoamaan, siis opettajille niiden halutessa, niin sitten ollaan kyllä tosi oikeilla jäljillä.”

Kaikkiaan haastattelu eteni mutkattomasti, ja oma roolini oli lähinnä johdatella opettajaa tutkimukseni kannalta kiinnostavien teemojen äärelle sekä tehdä tarvittaessa tarkentavia kysymyksiä. Sen huomasin litterointia lukiessani, että kommentointini 'aivan' sekä nyökyttelyt saattavat aueta ulkopuoliselle lukijalle monella tavalla; kirjoitettuun muotoon on hankalaa saada mukaan äänenpainoa saati eleitä ja ilmeitä, joiden avulla tilanne avautuisi paremmin. On esimerkiksi eri asia nyökytellä innokkaasti kuin lähinnä ikään kuin taustalla hienovaraisen kannustavasti. Yritin erotella äänenpainoja liittämällä erityisen ponnekkaasti sanottuun kommenttiin huutomerkin(!), neutraalimpaan toteamiseen pisteen(.) ja huomaamattomampaan kommentointiin kolme peräkkäistä pistettä(...). Silti elävästä äänestä nauhalta kuulee paremmin myös muunlaisia sävyjä – esimerkiksi ironiaa, empatiaa – joita on haasteellista kirjoittaa ylös ilman, että tulkinta korostuu liikaa. Kaikkia niitä ei voi kuulla nauhankaan avulla, ellei ole ollut tilanteessa itse läsnä ja nähnyt myös hetkiin liittyneitä ilmeitä ja eleitä. Pyrinkin kirjoittamaan litterointiin ylös myös naurahdukset, virnistykset ja korostukset (painokkaasti sanottu alleviivattuna, hiljainen sivuhuomautus maininnalla 'hiljaisesti'), jotta haastattelun tunnelma välittyisi lukijalle mahdollisimman hyvin (vrt. Soilevuo-Grønnerød 2004).

Haastattelutilannetta on yllättävän vaikea kuvailla ulkopuoliselle lukijalle tarkasti kirjallisessa muodossa, vaikka se elää omassa mielessä vahvana; sama koskee havainnointitilanteita. Toivottavasti onnistun kuitenkin välittämään mahdollisimman hyvin myös teille lukijoille sen maailman, joka minulle etnografina pitkän tutkimusprosessin aikana avautui. Olen nostanut lukijalle johtopäätöksiä tukevia esimerkkejä suorien lainausten muodossa erityisesti haastatteluaineistosta, mutta koko laaja etnografinen aineisto on ollut analyysin ja johtopäätösten lähteenä – peilaan aineistoa seuraavien alalukujen aikana tutkimuskirjallisuuteen piirtäen samalla lukijalle kuvaa yhtenäisen peruskoulun opettajuudesta sen mahdollisuuksineen ja reunaehtoineen.

3.2 Rakenteet ja rakennus kohtaamisten moottorina ja jarruna

Vaikka opettajan ammattia pidetään Suomessa autonomisena ja etenkin kansainvälisesti verrattuna myös melko löyhästi kontrolloituna (Niemi 2016, 29–31), on suomalaisessakin koulutusjärjestelmässä useita kansallisen tason yhteisiä reunaehtoja opettajuuden toteuttamiselle. Yhtenäisessä peruskoulussa tällaisia ovat esimerkiksi opettajan työtä ohjaavat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, opettajankoulutus, opettajien kelpoisuusvaatimukset sekä opettajien työehdot palkkakäytöksineen.

Yhtenäisyyttä rakentavan **opetussuunnitelman** tavoitteena voidaan pitää muun muassa työelämässä ja elämässä ylipäänsä tarvittavien valmiuksien edistämistä systemaattisesti ja johdonmukaisesti eri oppiaineissa jokaisen vuosiluokan aikana (Halinen & Pietilä 2007, 13). Koska tutkimusaineistoni on kerätty vuoden 2004 opetussuunnitelman voimassa ollessa, keskityn tarkastelemaan sitä vuoden 2014 opetussuunnitelman sijaan. Tutkimusaineistosta vuonna 2004 voimaan astuneen valtakunnallisen opetussuunnitelman merkitys yhtenäisen peruskoulun opettajuuden rakentumiselle nousi lähinnä rivienvälistä: kunta- ja koulukohtaisten opetussuunnitelmaosuuksien tekemisen prosessin kautta. Tutkimuskoulun opettajat olivat työstäneet koulun omaa opetussuunnitelmaa sekaryhmissä niin, että kunkin oppiaineen tavoitteita oli työstetty luokanopettajan ja aineenopettajan yhteistyönä. Yhteistä keskustelua oli käyty etenkin siitä, miten opettajat voisivat yhdessä vahvistaa yhtenäisyyttä oppilaiden koulupolun eheyden kautta myös opetussuunnitelmatasolla.

Lauri: ”Toisaalta sitten kun tää on yhtenäinen aidosti, siis niin, että oman koulun oppilaat jatkaa kutoselta seiskalle, niin siinä se tietenkin helpottuu ihan hirveesti, kun on tutut, tutut systeemit ja tutut maikat. Mutta että kyl mä luulen, et sillä on sellanen, no, yhtenäisyyttä haettu. Eli oppilaan näkökulmasta tietenkin ja sitten sen niinkun opetuksen ja sen tavoitteiden kannalta niin on haettu sitä yhtenäisyyttä eli se, se raja niinkun sisältöjen ja arviointikriteerien ja kaikkien näiden kannalta niin sen tietenkin pitäis, pitäis olla joustava tai sellanen, sellanen niinkun ei niin, ei niin töksähtävä muutos. Eli että, eli että samat arviointiperusteet ja sama asenne siihen oppilaaseen ja koulutyöhön ja näin edelleen, niin loivemmin sitten muuttuis yläasteelle tultaessa.”

Erityisen haasteellisenä tutkimuskoulun opettajat kokivat opetussuunnitelmatyössä juuri arviointiperusteiden työstämisen, näkökulmia ”oikeista” valinnoista tuntui olevan yhtä monta kuin arviointiperusteista keskustelevia opettajia. Avainopettaja toikin keväällä 2017 väitöstutkimuksen tuloksista keskustellessamme esiin toiveen, että Helsingissäkin koulukohtaisen opetussuunnitelmatyön tueksi määriteltäisiin kaikkiin Helsingin peruskouluihin yhtenäiset arviointiperusteet, kuten useissa kunnissa on tehty – tällöin opettajilta vapautuisi enemmän aikaa muiden opetussuunnitelma-asioiden yhdessä työstämiseen.

Yhtenäisen peruskoulun opettajuuden suuntaa ohjaavat osaltaan myös **opettajien perus- ja täydennyskoulutus** sekä opettajankoulutukseen kytköksissä olevat perusopetuksen opettajien kelpoisuusehdot (ks. esim. Hakala 2007, 54–55). Koulutukseen kytköksissä olevat taustatieteet voivat suunnata eri ”opettajaheimoja” suhtautumaan lähtökohtaisesti esimerkiksi opettajien väliseen yhteistyöhön tai kasvatuksen merkitykseen opetuksen osana toisistaan jyrkästikin poikkeavin tavoin. Tutkimuskoululla oli laaja

kirjo eri heimokulttuureista kollegoiksi opettajayhteisöön tulleita luokan-, aineen- ja erityisopettajia: muun muassa pehmeän soveltavia tieteitä edustavia kasvatustieteilijöitä, kovan puhtaita tieteitä pääaineenaan opiskelleita luonnontieteilijöitä ja pehmeän puhtaiden tieteiden edustajiksi kuvailtuja humanisteja (ks. esim. Becher & Trowler 2001, 36; Kolb 1990, 239–243). Merkittävänä haasteena yhtenäisen peruskoulun opettajuuden kehittymiselle voidaankin pitää yhteisen ammatillisen kielen sekä yhtenäisen toimintakulttuurin luomista erilaisista koulutustaustoista ja akateemisista heimokulttuureista tuleville opettajille.

Koulun opetus- ja kasvatustavoitteen yhdenmukaisuuden asteeseen voidaan vaikuttaa muun muassa opettajankoulutuksella (Piispanen 2008, 92). Opettajien keskinäisten sidosten ja ammatillisen ystävyyden vahvistuessa myös perusopetuksen yhtenäisyys vahvistuu; taustatiedoksi tarvitaan eri opettajaryhmien työhön liittyvien erityispiirteiden tunnistamista ja tunnistamista sekä eri yhteisöissä vallitsevien kulttuurien tiedostamista ennen kuin uuden kulttuurin kehittäminen on mahdollista (Huusko & Pietarinen 1999, 70–72). Avaan yhteentörmäyksiä aiheuttaneita kulttuurieroja sekä koulun toimintakulttuuriin kietoutuvia tutkimustuloksia vasta seuraavissa alaluvuissa, mutta ensin nostan aineistosta esiin tutkimuskoulun opettajien esiin tuomia näkökulmia yleisemmällä tasolla opettajankoulutuksen vaikutuksesta opettajuuteen.

Tutkimuskoulun englannin kielen opettaja kertoi haastatteluissa kaivanneensa aineenopettajan opinnoiltaan painotetummin muitakin pedagogisia opintoja kuin vain ainedidaktiikkaa:

Marjatta: ”Ja opettaja...pedagogiset, aineenopettajan kasvatustieteen opinnot, niin ne vaatis vähän pidempää jaksoa meille. Me ollaan vaan yks ainoa vuosi, tosi vähän. Mmm. Että siihen sitten vähän panostaa enemmän myös, jos halutaan aineenopettajia, jotka vastaa opetuksesta luokissa 1–9, niin enemmän sitä kasvatustieteellistä opetusta. Että saisi oppilaantuntemusta ja tämmösiä taitoja, että se ois varmaan todella hyvä. Ainakin itse huomaa, että varmasti enemmän olisi tarvinnut, mutta vuosi vain tarjottiin [naurahtaa] siinä, mikä opiskelumalli mulla oli.”

Simolakin (1995, 341) pitää kasvatustieteen vähäistä määrää aineenopettajan tutkinnossa ristiriitaisena, onhan aineenopettajille asetettu vähintään yhtä suuria pedagogisia haasteita ja vaatimuksia kuin luokanopettajille. Toisaalta Yrjönsuuren (1989) tutkimustulosten mukaan peruskoulun opettajat ovat arvioineet esimerkiksi vuorovaikutustilanteiden hallinnan sekä työn olosuhteiden tuntemuksen opetuksen ulkopuolisine tehtävineen, hallinnollisine asioineen ja kodin ja koulun yhteyksineen melko alhaisiksi koulutustaustastaan ja opetustehtävästään riippumatta. Vastaavasti korkeimpia arviot pätevyyyden riittämisestä olivat aineen-hallinnan ja opetettavan asian käsittelyn alueilla. Keskimäärin hyvin

riittävänä pidettiin myös opettajankoulutuksessa saatua pätevyyttä opetusmenetelmien hallintaan, oppilasarvosteluun ja suunnitteluun sekä kasvatuksen perustietämykseen. Sukupuoleen liittyviä tai ala- ja yläasteen opettajien välisiä eroja ei Yrjönsuuren tutkimuksessa ollut. (Yrjönsuuri 1989, 146–155.) Yrjönsuuren ja Yrjönsuuren (1995, 86–91) myöhemmin tekemä tutkimus luokanopettajien osaamisesta, tilanneorientaatioista ja toiminnan reflektoinnista on osoittanut opettajien käsitykset osaamisestaan samansuuntaisiksi: vahvoina pidettiin sisältö- ja opetustietoa sekä didaktista ja menetelmätaitoa, kun taas osaamista kontekstitiedon ja vuorovaikutustaidon ulottuvuudessa pidettiin riittämättömänä.

Myös Niemi (1995) on saanut osittain samansuuntaisia tuloksia tutkimuksessaan. Tutkimukseen osallistuneet 129 1980-luvun lopulla valmistunutta luokan- ja aineenopettajaa arvioivat koulutustaan, työtään kouluyhteisössä sekä tulevaisuuttaan noin kolmen vuoden työkokemuksensa kautta. Valtaosa opettajista tunsivat saaneensa hyvät valmiudet opettajan didaktiseen tehtävään. Lisäksi opettajat arvioivat aineenhallintaan saamansa valmiudet hyviksi. Vastaavasti heikoimmat valmiudet opettajat kokivat saaneensa kouluyhteisössä toimimiseen ja hallinnollisiin tehtäviin. Myöskään yhteistyöhön vanhempien kanssa, oppilashuoltoon, oppituntien ulkopuolisiin tehtäviin ja vuorovaikutustilanteiden hallintaan opettajat eivät mielestään olleet saaneet riittävästi valmiuksia. (Niemi 1995, 47–121; vrt. Yrjönsuuri 1989; Niemi & Tirri 1997; Sääntti 1997; Niemi 1998; Virta 2005, 328; Vesikansa 2009.)

Pahimmillaan opettajankoulutuksen aikana syntyneiden odotusten ja noviisiopettajan kohtaaman arkirealismien välillä vallitseva epätasapaino johtaa opettajien uupumiseen ja alan vaihtamiseen. Opettajankoulutuksen tuleekin antaa riittävät valmiudet paitsi opettamiseen myös laajemmin kouluyhteisön vaatimuksiin ja yhteiskunnan opettajan työhön kohdistuviin odotuksiin. (Rantala ym. 2013, 192–197; ks. myös Blomberg 2008.) Opettajankoulutuksella siis kiistatta on vaikutusta opettajuuden rakentumiseen sekä akateemisen heimokulttuurin ulottuvuuden että sisältöjensä kautta, mutta se yksin ei selitä etenäkään eroja luokan- ja aineenopettajien välillä. Esimerkiksi tutkimuskoulun eräs luokanopettaja kuvaili haastattelussa tutkimuskoulun aineenopettajien opetustapaa luokanopettajien opetustavoista poikkeavaksi:

Miia: ”Mutta että on se silti se muutos iso, koska sitten ne aineenopettajien tavat opettaa on hyvin erilaisia. Ne on niin ainekohtaisia kuin mihin me on ala-asteen puolella totuttu.”

Englannin kielen aineenopettaja selitti tätä samaa ainekohtaista työskentelytapaa käytännön opetustyön erolla:

Marjatta: ”Mutta koska mulla on niin erilaiset oppilasryhmät, kun se vaihtelee, on ala- ja yläastetta ja kun koulupäiväkin on aika hektinen. Tänne kun tulee yks ryhmä, 15 oppilasta, seuraava tunti, saada tavarat kuntoon ja pois sieltä vanhat ja ottaa uudet ja sit

taas pelmahtaa uus ryhmä, jonka kanssa alotan alusta ja pitää saada taas uudelleen tilanne haltuun. Et niinkun täs on se, että ryhmät vaihtuu. Että viiskin opetusryhmää päivän aikaan, niin se on aika paljon. Kun taas luokanopettaja näkee koko ryhmää koko ajan, et voi jättää tietyn asian keskenkin, jos on vaikka kaksoistunnit jotakin, niin jättää kesken ja tulla jatkamaan sitä. Mut mun pitää aina saada paketti valmiiks. Et mulla on se nelkyt minuuttia ja sit mä nään vasta viikon päästä seuraavan kerran ehkä. Että siinä on sellanen tietty... On oltava aika kurinalainen [naurahtaa]. Että se tekee tän menon näin.”

Voidaankin tulkita niin, että aineenopettajien koulutus ja työehdot tukevat edelleen lähtökohtaisesti ainelähtöisyyttä ja luokanopettajan koulutus ja työehdot oppilaskeskeisyyttä. Luokanopettaja opettaa edelleen pääosin lähes kaikkia aineita yhdelle oppilasryhmälle, kun taas aineenopettaja vastaa yhden tai muutaman aineen opetuksesta useammalle oppilasryhmälle – Sántin (2008, 14) sanoin ”luokanopettajien työmaa on jaettu vuosiluokittain ja aineenopettajien aineittain”. Myös tilastollisesti tarkasteltuna näyttää siltä, että peruskouluissa opettajat ovat pääosin edelleen aineen-, erityis- ja luokanopetukseen jakautuneissa viroissa (Kumpulainen 2014). Pääosa tutkimuskoulunkin luokanopettajista oli opiskellut pääaineenaan kasvatustiedettä, kun taas aineenopettajien pääaineena oli ollut jokin opetettavaan aineeseen liittyvä tieteenala ja kasvatustiede sijoittui heidän tutkintoonsa usein vain vuoden putkessa suoritettuina opettajan pedagogisina opintoina.

Tutkimuskoulun opettajista moni kuitenkin joko opetti parhaillaan tai oli opettanut jossain uransa vaiheessa yli nivelvaiheiden, ja etenkin luokanopettajien opetusvelvollisuuteen oli sisällytetty osittain oman luokan opetuksen lisäksi aineenopetusta vuosiluokille 7–9. Luokanopettajien mahdollisuutta oman erikoistumisaineensa (tutkintoonsa sisältyneen sivuaineen) opettamiseen vuosiluokille 7–9 ja aineenopettajien mahdollisuutta opettaa sekä pieniä oppilaita että omaa pää- ja sivuainettaan monipuolisemmin osittain eri oppiaineitakin pidettiin motivoivana ja myös oppilaantuntemuksen lisääntymisen kannalta positiivisena puolena. Tutkimuskoulun opettajista etenkin Avainopettaja oli innostunut mahdollisuudesta opettaa luokanopettajavuosien välissä kuvataidetta aineenopetuksen puolella, ja myös Attea motivoi historian aineenopetus luokanopettajan työn ohella. Opettajat tiedostivat opetettavan aineen kelpoisuuteen liittyvän haasteen, mutta olivat ottaneet sen silti poikkeustilanteessa hyvillämielin vastaan.

Lauri: ”Valinnaisliikuntaa mä opetan ihan mielelläni kyllä. Et siihen okei ei mulla mitään muodollista pätevyyttä siihen ole, mutta että sitä mä opetan kyllä ihan mielelläni.”

Luokan- ja aineenopettajien joustavien opetustuntijärjestelyiden ansiosta tutkimuskoululle ei ollut jouduttu palkkaamaan niin paljon yksittäisiä

tuntiopettajia kerrallaan kuin mihin usein etenkin pienissä yhtenäiskouluissa on painetta. Vaikka **kelpoisuusehdot** sanelevat pitkälti, mistä työstä opettajan pääasiallinen tuntimäärä voi koostua, voidaan poikkeuksia tehdä tilanteissa, joissa kelpoisuusehtoja täyttäviä henkilöitä ei ole saatavilla esimerkiksi vähäisen tuntimäärän vuoksi. Tällaisissa tilanteissa voidaan yhtenäisen peruskoulun koko henkilökunnan osaamista ja harrastuneisuutta hyödyntää joustavammin. Avainopettaja piti tätä tutkimuskoulun käytännön osalta siinä mielessä välttämättömänä väliaikaisratkaisuna, että vakituiset virat sitouttavat opettajia juuri sen koulun toimintakulttuuriin, kun taas koululla vain muutaman tunnin verran ”vierailemassa” käyvät tuntiopettajat sekoittavat herkästi pakkaa toimiessaan ”vieraalla maaperällä” ja saattavat myös jäädä vähän ulkopuoliseksi työyhteisössä koulussa vietettävän lyhyen ajan takia. Myös koululla sivutoimisena tuntiopettajana keväällä 2005 toiminut Terhi toi saman haasteen esiin: on vaikea sitoutua samanaikaisesti monen eri koulun arvoihin, työyhteisöön ja toimintakulttuuriin.

Joustavien aineenopetusjärjestelyiden ansiosta syntynyttä luokanopettajien mahdollisuutta opettaa jotain ainetta myös aineenopetuksen puolella ja aineenopettajien mahdollisuutta tutustua oppilaisiin jo ennen 7. luokkaa pidettiin hyvänä myös siksi, että se yhtenäisti sekä oppilaiden koulupolkua että opettajien toimintakulttuuria oppilaantuntemuksen kasvun ja pedagogisen jatkumon kautta (vrt. Pietilä 2001, 27–30).

Lauri: ”Mutta että jos on yhtenäinen peruskoulu, omasta koulusta tullaan ja jatketaan, niin sehän on hirmu hyvä. Silloin on todella, todella niinkun oppilaantuntemus aivan eri tasolla ja kaikki nää just kriteerit ja arvioinnit sun muut niin, sun muu kulttuuri, niin ne on tuttuja. Eli eli se jatkuvuus ja jatkumo on hyvä.”

Jukka: ”No ei se, se työhän ei eroa miksiäkään. Et opettaminen on opettamista missä tahansa. Mutta tää niinkun nää puitteet, kun kaikki on saman katon alla, niin se on, se on... avartaa tätä katsomusta.”

Yksi tutkimuskoulun luokanopettajista oli jatkanut oman 6. luokalta aineenopetukseen siirtyneen oppilasryhmän luokanvalvojana sekä historian aineenopettajana. Tällaista luokanopettajasta tutun oppilasryhmän luokanvalvojaksi jatkamisen perinnettä pidettiin tutkimuskoululla tavoiteltavana laajemminkin. Toisaalta opettajat toivat esiin, kuinka olisi tärkeää opettaa luokanvalvojavastuulla olevaa oppilasryhmää säännöllisesti itse aineenopetuksen puolella, jolloin käytännössä luokanvalvojuus olisi mahdollista toteuttaa vain kaksoiskelpoisten luokanopettajien kohdalla.

Kelpoisuusehtojen täyttymisessä nähtiinkin osittain myös haasteita tutkimuskoulun joustaviin opetusjärjestelyihin liittyen, vaikka opettajakunnan rakenteeseen oli suunniteltukin nimenomaan kelpoisuuksiin liittyen jo korjausliikkeitä koulun kasvaessa ja mahdollistaessa useampien päätoimisten aineenopettajien palkkaamisen.

Lauri: ”Eli täällähän nyt opettaa kaikenmaailman vastaantulijat ihan mitä sattuu. Ihan oikeesti, siis silleen, että et mä opetan liikuntaa, matematiikkaa, eeteetä, terveystietoo, mantsaa, bilsaa, tietotekniikkaa. Herää kysymys, että mitä mä EN opeta. Tai ruotsia opettaa... [H: ”Siis fyssa-kemman opettaja?”] Niin. No kyllähän hän, siis hänhän on sinänsä ihan ruotsia taitava henkilö, mutta että eihän hän mikään ruotsin maikka ole. Enkä mäkään mikään matematiikan maikka ole. Okei, musta piti tulla matematiikan maikka ja kyl mä nyt matematiikasta yhtä jos toista tiedän ja osaan ja ja maikkana oon ollut töissä jonkun vuoden, mutta että mä en oo matikanmaikka. Mut et sehän korjaantuu tässä nyt hiljalleen, että tää on ihan tietenkin perusteltu tää tilanne. Eli eli tälle vallitsevalle meiningille on perustelu.”

Aina opettajat itse eivät myöskään ole kiinnostuneita liikkumaan nivelvaiheiden ja ainerajojen yli tai siihen ei juuri sillä hetkellä ole mahdollisuutta.

Miia: ”Ja kuitenkin vaikka olis kysymys kuudesluokkalaisista, niin kyllä mä uskon, että se luokaopettajan opetus on aika eheyttävää ja kokonaisvaltaista, että tehdään sitä, mikä on silloin se juttu, sitä runsaasti, ja sitten vaihdetaan aihetta. Kun taas sitten yläasteella mennään tunneittain. [– –] ja sitten sä aina opettaisit ne samat ruotsin jutut viis kertaa viikossa...niin tota, ei se oo mua varten.”

Kristiina: ”Nyt kun on pienten opettaja, niin ei voi pomppia paljon, pitää olla läsnä oppilaille itse, vaikka kivaa oliskin [opettaa aineenopetuksenkin puolella].”

Toisaalta palkkaan liittyvät näkökulmat voivat myös toimia taloudellisina motivaattoreina lisätuntien vastaanottamiselle, vaikka opetustuntien määrä per opettaja vahvistuukin etenkin tuntiopettajilla usein valitettavan myöhään ja saattaa vaihdella vuosittain.

Miia: ”Että toki sit sehän meillä on ollut hyvä, että niitä tunteja on ollut tarjolla, et se kuka on halunnut kolkyt tuntii, niin se on saanu...”

Lauri: ”Se mikä täs on jännää, niin se ei oo varmaa laisinkaan, että mitä ens syksynä tapahtuu. Et ylipäättään maikan duunissa on mun mielestä käsittämätöntä, että opettajat vuodesta toiseen on työsuhteessa ja työsopimus on olemassa, mutta ei oo varmuutta siitä, että mikä se sun työmäärä ja mikä se liksa on. Eli eli... No viranhaltijoilla tietenkin on tilanne mikä on, mut tuntiopettajilla. Et se on musta aika jännä asetelma, että siinä vaan niinkun toivotaan parasta ja se lopullinen liksahan selviää vasta hirveen myöhään syksyn lopussa.”

Valtakunnallisten yhtenäisen peruskoulun opettajuutta suuntaavien rakenteiden joukkoon voidaan laskea opettajankoulutusjärjestelmän, valtakunnallisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ja oppiaineiden välisen tuntijaon lisäksi **työehdot**, jotka saattavat tuottaa haasteita opettajien välisille kohtaamisille yhtenäisen peruskoulun kontekstissa lyöden kiilaa eri opettajaryhmien välille Me–He-ajattelua synnyttäen (ks. Vähämäki 2008, 100). Etenkin palkkaus puhuttaa.

Vaikka voimassaoleva virkaehtosopimus on pyrkinyt huomioimaan yhtenäistä perusopetusta aiempaa enemmän ja tasoittamaan eri opettajaryhmien välisiä palkkaeroja, erottelee se edelleen aineenopettajien ja luokanopettajien palvelussuhteen ehdot, opetusvelvollisuudet ja virkarakenteen sekä osittain myös palkkauksen perusteet. Jo ajalta ennen peruskoulun syntymistä periytynyt raja kuudennen ja seitsemännen vuosiluokan välillä tuntuikin säilyneen sinnikkäästi myös yhtenäisen peruskoulun sisällä työehtosopimusten tasolla. Palkkaerot ja erilaiset opetusvelvollisuudet haittaavat herkästi eri opettajaryhmien keskinäisen yhteistyön syntymistä koulu yhteisöissä. Virkaehtosopimuksen voidaan katsoa omalta osaltaan jarruttavan yhtenäisen peruskoulun opettajuuden kehittymistä; toiminnan edellytysten tasa-arvoisuuteen pyrkiminen olisi tärkeää paitsi hyvän yhteishengen myös jaetun asiantuntijuuden tukemisen näkökulmasta. (Esim. Sahlstedt 2015, 61; Heikkinen ym. 2015, 39–42; Johnson & Salo 2008, 35–36.)

Myös Kyllönen (2011) näkee opetusalan virkaehtosopimuksen uudistumisen yhtenä kriittisenä menestystekijänä tulevaisuuden koulussa sekä kouluorganisaation rakenteen että toimintakulttuurin kehittämisen kannalta. Kyllösen tutkimuksen mukaan opettajien työaika- ja palkkausjärjestelmän säilyminen nykyisellään nähtiin uhkana koulun kehittymiselle ja virkaehtosopimuksen joustamattomuus myös jarruna jaetun johtajuuden ja moniammatillisuuden toteuttamiselle. Lisäksi muun muassa siirtymistä kokonaistyöaikaan on pidetty suurena ratkaistavana kysymyksenä perusopetuksen opettajien työehdoissa. (Kyllönen 2011, 151, 157, 168.)

Myös tutkimuskoulun opettajista osa nosti esiin kokonaistyöaikaa koskevat odotukset ja huolenaiheet – luokanopettajat mahdollisuutena ja aineenopettajat uhkakuvana. Tutkimuskoulun luokanopettajat kokivat tekevänsä käytännössä jo paljon kokonaistyöaikaehdotukseen sisältyvää työtä vailla korvausta siihen käytetystä työajasta, kun taas aineenopettajille korvattiin aineistonkeruun aikaan esimerkiksi luokanvalvojan tehtävät ja yhteiset kokoukset erikseen. Perusopetuksen opettajien palkkausta on sittemmin pyritty yhdenmukaistamaan, mutta edelleenkin muun muassa opetusvelvollisuus vaihtelee opettajaryhmittäin peruspalkkaan oikeuttavan vuosiviikkotuntimäärän suhteen.

Tutkimuskoululla yhteistyötä tehtiin eri opettajien kesken palkkauseroista huolimatta melko joustavasti. Yhteisissä kokouksissa keskusteltiin yhdessä haasteellisista oppilastapauksista ja pohdittiin muun muassa seuraamuksia kasiluokkalaisen oppilaan huonosta käytöksestä, joka

oli säikäyttänyt nuoremmat oppilaat välitunnin aikana. Opettajat pohtivat yhdessä myös muun muassa poissaolokäytäntöjä: Kuinka paljon on liian paljon poissaoloja? Kuka puuttuu niihin ja miten? Mikä vastuu vuosiluokkien 7–9 oppilaiden poissaoloihin puuttumisessa kuuluu luokanvalvojille, milloin vastuuta voidaan siirtää esimerkiksi kuraattorille? Yksi aineenopettajista tiivisti kokouksessa rajanvedon seuraavasti:

Minna: ”Onko se luokanvalvojan vastuulla selvittää tapaamiset vanhempien kanssa, kun mulle ainekin on sanottu, että aineenopettajan vastuulla on selvittää poissaolot ja kaikki oppilashuollolliset asiat kuluu kuraattorille, opolle, psykologille ja oppilashuoltotyöryhmälle.”

Myös luokanopettaja pohti samaa asiaa ääneen ehdottamalla, että luokanvalvojalle kuuluvista tehtävistä tulisi luoda selkeät, yhteiset pelisäännöt:

Atte: ”Tarvitaan pelisääntöjä, mitkä on luokanvalvoja tehtäviä ja mitkä kuuluu toimenkuvaan.”

Kyse puuttumisen asteesta ei palautunutkaan koululla vain opettajien erilaiseen koulutukseen tai kulttuurieroihin, vaan myös opettajan työnkuvien ja palkkauksen eroihin – samalla erilaisten pelisääntöjen yhdessä luominen nosti näkyväksi näitä valtakunnallisen tason rakenteellisia reunaehtoja, jotka saattavat hiertää eri opettajaheimojen keskinäisiä välejä ja hankaloittaa yhtenäisemmän toimintakulttuurin luomista. Keskustelu juurikin luokanvalvojan velvollisuuksista ja vastuista oli yksi tällainen esimerkki, jossa aineenopettajien ja luokanopettajien erilaiset työehdot törmäsivät yhteen:

Lauri: ”Aineenopettajilla on tähän kaikkien yksi vuosiviikkotunti, niin miten ehditään hoitaa vanhempaintapaamiset.”

Avainopettaja: ”...luokanopettajat ei saa sitäkään...”

Lauri: ”On erittäin epäreilua, että te ette saa siitä liksaa, kun tapaatte vanhempia, mutta ei valuteta huonoja juttuja kaikille.”

Lopulta kompromissina kokouksessa päädyttiin sopimaan, että luokanvalvojat vain seuraavat oppilaiden poissaoloja ja ottavat yhteyttä oppilashuoltoryhmään, jos heillä herää huoli jonkun oppilaan kohdalla liiallisista poissaoloista. Kokouksen päätteeksi aineenopettaja kuvaili työehtoerojen absurdiutta yhtenäisessä peruskoulussa osuvasti:

Lauri: ”[– –] et siellä [yhteisiä pelisääntöjä pohtineessa kokouksessa] oli aineenopettajat palkatta, luokanvalvojat palkalla ja puhumattakaan luokanopettajista, joille ei korvata koskaan mitään mistään erikseen.”

Myös teemahaastatteluissa muutamat opettajat, sekä luokanopettaja, aineenopettaja että oppilaanohjaaja, toivat esiin palkkaukseen liittyvät haasteet yhteistyölle – jos ne eivät vielä nouseetkaan tutkimuskoulussa kovin

näkyvästi esiin, niin niiden epäiltiin aktivoituvan koulun tuoreuteen liittyvän ”kuherruskuukauden” loputtua.

H: ”Onks sul jotain mielessä, mitä mä en ois osannu kysyä? Mitä sä, mitä nimenomaan tähän työhön liittysis? Ja siihen, et tää konteksti on tämmönen yhtenäinen.”

Miia: ”Niin sä et oo kysyny rahasta mitään? [– –] Et mäkään en mielellään siitä puhu, koska taas rahasta tulee aina paha mieli.”

H: ”Se on hyvä, että toit sen esiin. Mä tiedän tän problematiikan, mutta [– –] sä voisit enemmän kuvailla omin sanoin et mikä tilanne on?”

Miia: ”No eihän me olla niinku, ei me olla puhuttu täällä rahasta. Et me ei tavallaan olla niin pitkällä [– –] Et tää on aika tämmöstä tasasta ja kauheen mukavaa ja kivaa ja... ja viel vähän semmosta niinku idealististakin, mutta... mut et sit varmaan kun se viis vuotta on täynnä ni sit voi olla toisella tavalla. Mut et ei oo...Yleensä sen huomaa just pikkujouluissa tai jossain, että...et et sit jos siel on jotain paha verta tai...tai jotain hampaankolossa niin ne yleensä purkautuu, mut meillä ei oo tavallaan vielä mitään sellasta, mitä pitäis purkaa.”

H: ”Aivan. Eli koetko sä niin, et luokanopettajat ei välitä siitä, vaikka palkka on pienempi kuin aineenopettajilla? Vai onko se välttämättä pienempi?”

Miia: ”No onhan se pienempi ja [– –] tavallaan se opetusvelvollisuus ja se semmonen työmäärä, että tota...et me naurettiin ku me mentiin sinne ohjaajakoulutukseen ni se näky siinäkin, että et aineenopettajat saa enemmän siitä ohjaamisesta rahaa kuin me luokanopettajat.”

H: ”Mitä sä uskot että mistä se tulee toi tilanne? [– –] Et miks se on näin?”

Miia: ”No onhan siinä sekin siis, että... me ei kuuluta meidän omaan liittoon ja, ja aineenopettajilla on niin vahvat perinteet ja tavallaan niinku vahvat liitot siellä takana, jotka ajavat heidän asioita. [– –] Mut emmä tiedä, se on varmaan... Se olis ehkä ihan hyvä [nähdä] ne palkkanauhat niinku rinnatusten tossa, et vois olla et tulis aika paljon äkäsemmäks, jos näkis sit sen ihan todellisuuden. [– –] mä tiedän et se tulee jossain vaiheessa se rahakysymys esiin.”

Yhtenäisessä peruskoulussa palkkaerot konkretisoituvat, kun saman pöydän ääressä samoja asioita yhdessä pohtivat opettajat saavat samasta työstä eri palkkaa. Toisaalta myös ymmärrys toisen työstä lisääntyy, ja sitä kautta esimerkiksi aineenopettajatkin kokivat luokanopettajien alemman

palkan epäoikeudenmukaiseksi. Tutkimuskoululla oli syntynytkin yhteen-törmäyksen sijaan myös yhteisymmärrystä ja kilpailullisen vertailun sijaan toinen toistensa työn arvostusta. Yksi aineenopettajista kuvaili palkkaerojen epäreiluuden tulleen näkyväksi yhtenäisessä peruskoulussa:

Lauri: ”[– –] Yks iso ongelma mun mielestä yhtenäisessä peruskoulussa on tää luokanopettajien ja aineenopettajien palkkauksen ero, siis sekä niinkun se konkreettinen palkka että sit sen palkkauksen perusteet tai et mistä se muodostuu se palkka. Ja sehän ei oo yhtenäisen peruskoulun vika todellakaan, mut se kärjistyy tietenkin siinä, kun ollaan samassa kahvipöydässä ja todetaan, et me saadaan samasta duunista eri palkka. Ja ja ja... Näinä päivinä tietenkin on ihan [huokaisee], ihan epärealistista arvella, että luokanopettajien palkka nostettais näin [napsauttaa sormia] samalle tasolle aineenopettajien palkan kanssa, ikävä kyllä. Siis mä totta kai sitä kannattaisin, koska mun mielestä luokanopettajat tekee hirveen paljon rask...no, onko se vaativampaa, sitä mä en tiedä, mutta aivan varmasti omalla tavallaan raskaampaa duunia ja näin ollen pitäis maksaa, jos nyt ei enemmän niin kuitenkin nyt ainakin samaa palkkaa. Että tota, se on mun mielestä ihan selkee ongelma, mutta se se ei oo tietenkään, niinkun sanottu, ei oo tän niinkun koulun hallinnollisen rakenteen [yhtenäisyyden] ongelma, mutta että se kärjistyy tässä.”

Syllisenä epätasa-arvoiseen palkkapolitiikkaan pidettiin järjestötason päätöksiä enemmänkin kuin eri opettajaryhmien keskinäistä kisailua – aineenopettajien ammattiliittoja pidettiin vahvempina palkkakysymysten ajamisessa kuin luokanopettajien liittoa.

Miia: ”No onhan siinä sekin siis, että... me ei kuuluta meidän omaan liittoon ja, ja aineenopettajilla on niin vahvat perinteet ja tavallaan niinku vahvat liitot siellä takana, jotka ajavat heidän asioita.”

Kirsti: ”Et se on niinku niin älytön, et samasta tunnista saa eri palkan. Vaikka ois pätevä opettaja. Sehän on ihan pimeätä. Sit musta on ihan älytöntä se, et viime vuonna, ku mulla ei ollut mitään opokoulutusta, mä sain yläasteen epäpätevänä opotunnin pitämisestä enemmän kun pitäessäni musiikkiin erikoistuneena luokanopettajana toisen opettajan luokan ryhmälle musiikkia. [– –] sillen mä niinku tajusin, et tää on ihan pimee systeemi. Sit mä katoin OAJ:n dokumentteja [– –] niin siellä esitetään vaan sitä, että yhtenäisen peruskoulun palkkausjärjestelmää kehitetään, niin käytännössä seuraava esitys, mitä siitä tulee lapulla onkin se, että et olennaista on se, että aineenopettajat saa saman palkan opettaessaan ala-asteella.”

Ilmaan voidaankin heittää kysymys, ovatko aineenopettajien liitot vahvistuneet ja vastaavasti luokanopettajien ammattiliitto heikentynyt rinnakkaiskoulujärjestelmän aikoihin verrattuna. Joka tapauksessa on tulkittavissa, että aivan kuten peruskoulun syntyhetkillä, yhä edelleen myös ammattiliittojen vahvuus vaikuttaa yllättävän vahvasti perusopetuksen opettajuuden kehittymiseen etenkin kunnallisen opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimuksen muodossa. Tutkimuskoululla haasteita nähtiin myös tuntikehyksen jakamisessa sekä muodollisten kelpoisuusehtojen täyttymisessä – vaikka luokan- ja aineenopettajat kirjasivat opetussuunnitelmiin osuuksia sulavasti yhdessä, ei työnjaosta vielä sovittu konkreettisemmin tulevaisuutta ajatellen.

Lauri: ”Et onko koulun linja se, että pyritään alottamaan vitosella, viimeistään kutosella aineenopettajavetosesti jotenkin tai... Eihän näistäkään oo puhuttu hölkäsenpöläystä, vaikka tässä nyt kiivaasti yhtenäistä peruskoulua pyöritetään ja uus opsi tulee nyt. Niin onhan sekin aika hauskaa, et opsi on kirjoitettu, jossa selostetaan kiivaasti, et mikä on maantieto-biologia femma-kutosella, mut siellä ei oo sanaakaan siitä, et mitä, et kenen koulu toivoisi sitä opettavan.”

Huuskon ym. (2007, 111) tutkimuksen tulosten mukaan aineen- ja erityisopettajat kokevat yhtenäisen perusopetuksen suurempana uhkana kuin luokanopettajat. Tutkimuskoululla mahdollisia uhkakuvia näkivät jonkin verran kaikki opettajat koulutustaustaan katsomatta, mutta ne näyttäytyivät erilaisina riippuen siitä, pohtiko yhtenäisyyden huolestuttavia seurauksia opettajuudelle luokan- vai aineenopettaja. Tiivistetysti voidaan sanoa, että luokanopettajat pelkäsivät opetuksen hajaantuvan liian aikaisin usealle eri (aineen)opettajalle, kun taas aineenopettajat pelkäsivät kaksoiskelpoisten luokanopettajien siirtyvän yhä useammin aineenopettajien reviirille opettamaan vailla riittävän syvällistä oppiaineen tuntemusta. Usean opettajaryhmän toimimisessa onkin riskinä se, että erilaiset uskomukset opettajuuteen ja palkkaukseen liittyen saattavat olla avoimen kommunikaation syntymisen esteenä (Huusko & Pietarinen 1999, 56).

Toisaalta tutkimuskoulun biologian ja maantieteen aineenopettaja pohti aineenhallinnallisen haasteen liittyvän myös aineenopettajien kompetenssiin toisen opetettavan aineen opetuksen ja siihen liittyvien valtakunnallisesti määrittyneiden aineyhdistelmien kautta; usein aineenopettajat ovat hakeutuneet opiskelemaan ensisijaisesti yhtä tieteenalaa ja vasta opettajaopinnot valitessaan opiskelleet toisen opetettavan aineen kelpoisuuden perus- ja aineopinnot siitä suorittamalla, eivätkä aineyhdistelmät välttämättä tunnu opettajasta itsestään aina luontevilta yhdistelmiltä.

Lauri: ”Et maantieto on kyl hirmu hauskaa, biologia ei oo erityisen lähellä sydäntä eli että en mä... mua ei tuolla näkyvät kalat [osoittaa seinälle] ja tuolla näkyvät kasvit ja erityisesti tuolla

näkyvät linnut ei niin kiinnosta mua [virnistää]. Et se on aika jännä. Et mä oon varmasti... voisin kuvitella niin aika aika ääripäässä siinä mielessä, että mä oon, selkeesti koen itseni maantiedon opettajaksi, enkä suinkaan biologian opettajaksi, vaikka sitten tehtävä ja työnimike on mantsa-bilsa-tietotekniikka, niin se biologia on ihan sellanen jäännö. Mikä mua vähän harmittaaakin, koska Suomessa on hirvu kaavamaiset tai tai niinkun kaavoihin kangistunut systeemi näiden virkojen ja töiden suhteen. Eli että monissa maissa esimerkiks on, vaikkapa Norjassa, jossa mä oon ollu kehitysmaantieteen opiskelukuvioiden kautta, niin siellä on just nimenomaan niin, että maantiede on yhteiskuntatiedettä ja siel ei todella, ei tulis mieleenkään, että se ois... siis maantiedon ja biologian opettajat on ihan niinkun tyystin mahdoton yhdistelmä heille ymmärtää, että voi olla. Ja mun mielestä se voiskin olla enemmän niin, et ois enemmän maantiede, kenties historia-yhteiskuntaoppi, tän tämmösiä. Että sit ois biologia-kemia, et se ois niinkun science ja sit ois tää yhteiskuntatieteellinen puoli. Mutta että näin se nyt vaan menee, ei siinä auta itkeä. Toivon mukaan jos tänne joskus tulee toinen mantsa-bilsa-maikka, niin se ois sit enemmän tällanen niinkun luontoihminen, niin sit vois jakaa vähän näit duuneja silleen, et mä opettaisin mantsaa ja hän opettais sit bilsaa, niin ois sit siinä mielessä tasapaino.”

Monenlaiset valtakunnalliset rakenteet palkkaukseen, tuntijakoon, opetusvelvollisuuksiin ja muihin työehtoihin sekä aineyhdistelmiin, kelpoisuuksiin ja opettajankoulutukseen liittyen näkyivät siis tutkimuskoulun opettajien arjessa ja puheessa ja heijastuivat näin myös opettajuuden rakentumiseen niin sanotun virallisen koulun muodostamina reunaehtoina.

Paju (2011) avaa tutkimuksessaan koulun käsitettä muun muassa Gordonin (1999) ja Tolosen (2001) käyttämien määritelmien ”virallinen koulu”, ”epävirallinen koulu” ja ”fyysinen koulu” kautta. Viralliseen kouluun voidaan laskea esimerkiksi opetussuunnitelmat, opetusmenetelmät, oppikirjat, tuntikehys, ryhmäjako, lukujärjestys, säännöt ja arvosanat. Epävirallinen eli informaali koulu puolestaan pitää sisällään muun muassa nuorisokulttuurin, vuorovaikutuksen, opettajien ja oppilaiden inhimillisyyden vaihtelevine päivineen ja mielialoineen, opettajien maineen sekä epävirallisen palautteen antamisen. Fyysinen koulu tarkoittaa tiivistetysti koulun fyysisiä puitteita ja ruumiillisuutta, kuten koulurakennusta, luokkien ilmanlaatua, pulpetteja tai kouluruokaa, sekä koulun asettamia aika-tila-järjestyksiä, joiden avulla ”massoja hallitaan” logistisesti. Paju kiteyttää näiden kolmen koulumääritelmän keskinäisen suhteen toteamalla virallisen ja epävirallisen koulun toimivan fyysisen koulun osoittamissa paikoissa – ja vasta oppilaat ja opettajat tekevät koulurakennuksesta koulun. Virallista koulua Paju kuvailee koneeksi, joka

esimerkiksi fyysisen koulun palaessa menisi hetkeksi sekaisin, mutta toimisi pian tilapäisjärjestelyjen avulla kuten ennenkin. Epävirallinen koulu puolestaan ei asetu aloilleen vaan on vaikeasti ennakoitava ja dynaaminen. Virallinen koulu näkee järjestyksen epävirallisen koulun kuohunnasta riippumatta. Opettajilla puolestaan on halutessaan mahdollisuus vaikuttaa epäviralliseen kouluun virallisen koulun edustajan roolista irrallaankin. Voidaan ajatella, että opettaja tekee virallisen koulun näkyväksi persoonansa ja toimintansa kautta. (Paju 2011, 18–26; Hakala 2004, 17; ks. myös Lahelma & Gordon 2003b, 12; Gordon & Lahelma 2003, 42; Gordon 2003, 59.)

Koulurakennuksella on vaikutusta siihen, millaisia muotoja esimerkiksi opettajien välinen yhteistyö saa ja millaisia kohtaamisia opettajan työpäivän aikana syntyy. Myös fyysinen etäisyys vaikuttaa yhteistyöhön, eikä jo opittuja yhteistyömalleja ole helppo muuttaa. Esimerkiksi tutkimuskoululla Henni toi luokanopettajien kehityskeskustelussa vuonna 2007 esiin, ettei hän tule tehneeksi juurikaan yhteistyötä muiden kuin lastentarhanopettajien kanssa, koska aiemmin hänen alkuopetusluokkansa sijaitsi päiväkodin yhteydessä tutkimuskoulusta hieman erillään.

”Henni: Enemmän itsellä ope-lastentarhanope akselilla, muu jää vähäiseksi.”

Myös koulun rehtori totesi luokanopettajien kehityskeskusteluissa ääneen, kuinka ”fyysinen välimatka erottaa monella tavalla, jota ei tule ajatelleksikaan.” Seuraavaksi keskitynkin **fyysisen koulun** näkökulmaan yhtenäisen peruskoulun opettajuuden muokkaajana.

Muodostaessani käsitystä yhtenäisen peruskoulun vaikutuksesta opettajuuteen en voinut välttää nostamasta aineistosta myös koulurakennusta paitsi kuvailun myös analysoinnin kohteeksi. Opettajuustutkimuksissa keskitytään usein epävirallisen tai virallisen koulun näkökulmiin, mutta myöskään fyysisen koulun merkitystä ei tule ohittaa opettajuuteen vaikuttavia kohtaamisia analysoitaessa (Gordon 2003, 62). Koulurakennuksen struktuuri jäsentää koko kouluyhteisön toimintaa toimien tavallaan yhtenäisyydenkin arkkitehtina: tilojen avoimuus, monipuolisuus, yleispätevyys ja muunneltavuus tukevat arjen käytännön toimintoja, ja toiminta-ajatuksen pohjalta suunniteltu rakennus tukee opetussuunnitelman toteutumista. Koulun arkkitehtoniset ratkaisut voivat osaltaan edistää, hidastaa ja muokata opettajien ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta, opettajien yhteistyökäytänteitä sekä koulun pedagogista johtamista, jotka kaikki ovat merkittävässä asemassa opettajuuteen liittyvissä kohtaamisissa yhtenäisen peruskoulun kontekstissa.

Jotta koulurakennus voisi tukea yhteisöllisyyttä, tulisi tilojen mahdollistaa yhdessä olemisen harjoittelua ja tarjota tilaisuuksia eri toimijaryhmien yhdessä toimimiselle. Nuikkisen (2009) mukaan tasa-arvoiset ja epähierarkkiset tilajärjestelyt, yhteydet ja kalusteet voivat edistää vuorovaikutusta: rakennuksen avoimuus ja mahdollisuus seurata toimintaa joukkoon kuuluen edistää sanatonta vuorovaikutusta ja yhteisöllisyyttä, ja

toisaalta sen jakaantuminen myös pienempiin yksiköihin tuottaa lähiyhteisöjen yhteisöllisyyttä edistäen opettajien tiimiytymistä ja työryhmien muodostumista. Myös koulun ja ympäröivän yhteisön vuorovaikutuksen määrään voidaan vaikuttaa esimerkiksi koulun sisäänkäynnin suhteella ympäristöön sekä vierailijoille tarkoitettujen tilojen sijainnilla rakennuksessa. (Nuikkinen 2009, 265–267.)

Kuuskorpi (2012) selvitti väitöstutkimuksessaan, mitä tekijöitä ja merkityksiä oppilaat, opettajat, rehtorit sekä opetushallinnon asiantuntijat korostavat laadukkaassa, muunneltavassa ja joustavassa fyysisessä oppimisympäristössä ja opetustilassa sekä millaisia tulevaisuuden fyysisen oppimisympäristön muunneltavuutta ja joustavuutta tukevia tila-, laite- ja välineratkaisuja voidaan määrittää käyttäjälähtöisen suunnitteluprosessin kautta. Ehkä merkittävin peruskouluihin kohdistuva uudenlainen muutospaine nousee Kuuskorven (emt.) tutkimuksen tuloksesta, jonka mukaan koulun merkityksen katsotaan korostuvan koko yhteisölle suunnatuissa peruspalveluissa. Myös muun muassa digitalisoituminen tuo uusia odotuksia myös koulutiloille, ja sekä tilasuunnittelussa että kaluste- ja laitehankinnoissa tulisi yhä paremmin huomioida esimerkiksi vuorovaikutuksen, samanaikaisopetuksen ja teemapohjaisen opetuksen mahdollistaminen. (Kuuskorpi 2012, 130–131, 142, 161.)

Lainsäädännössä opiskeluympäristön turvallisuudesta huolehtiminen määritellään koulutuksen järjestäjän velvollisuuksiin kuuluvaksi; opiskeluympäristöjen suunnittelussa tulee huomioida fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen terveyden ja hyvinvoinnin vaalimisen tavoite. Opiskeluympäristön on myös annettava oppilaalle mahdollisuuksia kasvuun ja oppimiseen yksilönä ja ryhmän jäsenenä. (Perusopetuslaki 1998.) Työturvallisuuslain vaatimukset koululle voidaan puolestaan kiteyttää kahteen perusvaatimukseen: työympäristön on oltava tarkoituksenmukainen sekä turvallinen ja terveellinen (Työturvallisuuslaki 2002).

Lisäksi koulurakennuksen suunnittelun taustalla tulee huomioida useita muitakin lainsäädösten vaatimuksia: Kansanterveyslaissa (1972) ja -asetuksessa (1992) säädetään muun muassa kouluterveydenhuollosta, Lastensuojelulaissa (2007) ja -asetuksessa (1983) koulun psykologi- ja kuraattoritoiminnasta, Terveysuojelulaissa (1994) ja -asetuksessa (1994) terveyshaittojen estämisestä ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 2014) esimerkiksi oppimisympäristöön, työskentelytapoihin ja erityisopetukseen liittyvistä asioista sekä oppiaineiden ympäristöön kytkeytyvistä sisällöistä ja opetuksen eheyttämisestä. (Nuikkinen 2009, 71–75; 297–299.)

Yhtenäisessä perusopetuksessa tulee huomioida myös eri oppiaineiden vaatimukset aineenopetukseen soveltuville tiloille ja välineille sekä samanaikaisesti myös muun muassa alkuopetuksen erityistarpeet fyysiselle koululle; samoja tiloja saattavat käyttää niin koulun pienimmät, alle 120-senttiset ekaluokkalaiset kuin pisimmät, parimetriset ysiluokkalaisetkin. Nuikkinen (2009) nimittää edellä kuvattuja koulurakentamisen reunaehtoja

pedagogisiksi ja työympäristön asettamiksi vaatimuksiksi. Lisäksi fyysistä koulua säädellessä moninaisin rakentamista koskevin velvoittein ja ohjein esimerkiksi Maankäyttö- ja rakennuslain ja -asetuksen, Rakennussuojelulain, Pelastuslain ja -asetuksen, Sähköturvallisuuslain, Jätelain ja Ympäristönsuojelulain toimesta (ks. tarkemmin esim. Nuikkinen 2009, 84–88).

Nuikkisen (2009, 113) mukaan rakennuksen ulkonäölläkin on merkitystä siihen, millainen vaikutelma koulusta syntyy – se voi saada aikaan koulun ovesta sisään tulevassa ihmisessä vastaanottavan ja ystävällisen kokemuksen tai päinvastoin passiivisen ja luotaantyöntävän kokemuksen. Ympäristön kokemisessa aistit ovat vahvasti läsnä (Nuikkinen 2005). Heti ensimmäistä kertaa itse tutkimuskoululle astuttuani kiinnitin huomiota koulussa aistimaani leppoisaan tunnelmaan. Kirjoitin tutkimuspäiväkirjaani ensimmäisen vierailupäivän jälkeen valitsemastani tutkimuskoulusta lyhyesti ensivaikutelman:

”kodinomainen tunnelma: yllättävän rauhallista, käytävillä pöytäryhmiä, lasiseiniä, luokkien ovet auki, pannuhuoneessa käy paljon porukkaa, ei näkynyt juurikaan otsakurttuja vaan ennemminkin huumori kukki, useita sisäänkäyntejä pihalle kahdessa kerroksessa, silti näkyi tosi eri-ikäisiä oppilaita”

Olikin vaikea kuvitella tähän kouluun erään graduaineistoni opettajan aito tilannekuvaus sen (yhtenäisen perus)koulun ruokalasta:

”Sitten kun niillä on pahin murrosikä, kun ne on siinä v- ja räkävaiheessa, niin se ei ole kauhean ilostuttavaa, kun yrittää opettaa hyviä käytöstapoja pienille ekaluokkalaisille, että ’ei saa sylkeä ulkonakaan, eikä saa sanoa rumia sanoja ja pitää pestä kädet, haarukalla ja veitsellä syödään’ kun sitten samaan aikaan ysiluokkalaiset tulee ruokalaan takki päällä ja haisee tupakalle...”
(Lammi 2002.)

Tutkimuskoululla oli huomioitu sekä koulun rakenteessa että toimintakulttuurissa monia asioita, jotka tukivat aineistonkeruun aikana voimassa olleiden vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteidenkin tavoitetta rauhallisesta tunnelmasta, avoimesta ja myönteisestä ilmapiiristä sekä eri-ikäisten oppilaiden turvallisista kohtaamisista (ks. POPS 2004, 18). Myös yhteisöllisyyttä tukevan koulurakennuksen yhdeksi edellytykseksi voidaan laskea se, ettei siellä ole ristiriitoja aiheuttavaa ahtautta, melua ja toimintapuutteita (Nuikkinen 2009, 267). Tutkimuskoululla vallitsi leppoisa tunnelma, eikä se muuttunut levottomammaksi sen kolmen vuoden aikana, minkä koululla tutkijana vietin. Sama tunnelma oli aistittavissa yhä vuonna 2017 tutkimuskoululla vieraillessani, vaikka koulun koko oli tuplaantunut.

Oma ensihavaintoni sai ulkopuolista vahvistusta muun muassa syksyllä 2007 Avainopettajan työviikkoa varjostaessani. Avainopettaja tapasi erään toisen yhtenäisen peruskoulun opettajia, jotka olivat tulleet tutustumaan

tutkimuskoulun toimintaan vastavuoroisuusperiaatteella. Kuuntelin keskustelua siihen itse osallistumatta, ja kirjasin ylös muistiinpanoja. Vaikka keskityinkin havainnoinnissani lähinnä Avainopettajan toimintaan, en malttanut olla kirjoittamatta ylös vierailevien opettajien kertomia havaintojaan tutkimuskoulun ilmapiiristä:

”Koululla on hiljaista, oppilaat kulkevat sukkasillaan ja ilman takkeja (naulakot/kaapit ovilla).”

Tutkimuskoululla käymässä ollut toisen koulun luokanopettaja hämmästeli myös ääneen, kuinka tutkimuskoululla

”Kiinnitti huomiota, kun lapset soljuvat kivasti kouluun täällä teillä ja on hiljaista, lapset on kivasti eri ikäluokat yhdessä”

Vastaavasti aineenopettaja pyysi omalle koululleen vietäväksi jonkin dokumentin, josta saisi käsityksen tutkimuskoulun yhtenäisyyttä ja rauhallista ilmapiiriä tukevasta toiminnasta. Vierailevien opettajien havainnot tukivat omiani: tutkimuskoulu yllätti positiivisesti hiljaisuudellaan ja siisteydellään. Olin kirjannut tutkimuspäiväkirjaani ensihavaintojani koulusta muun muassa seuraavasti:

”isot ja pienet ilman kenkiä, isompi kuin ulkoa näyttää, siisti koulu, kivat käytävätilat, HILJAISTA”

Myös siisteys tuli esiin paitsi omissa havainnoissani myös muun muassa Avainopettajan puheessa, kun hän kertoi opettajien siisteyden ruokkivan siisteyteen pyrkimistä myös oppilaiden joukossa. Siisteyteen kannusti myös avarat ja läpinäkyvät luokkahuonetilat – luokkahuoneissa oli hyödynnetty seinämateriaalina lasia, jonka koettiin rakennusmateriaaliratkaisuna lisäävän turvallisuuden tunnetta sekä myös henkistä läpinäkyvyyttä (vrt. Nuikkinen 2009, 253). Avainopettaja kuvaili vapaamuotoisessa keskustelussa ikkunallisia käytäväseiniä seuraavasti:

”Me pidetään siitä, et [luokkahuoneissa käytävillekin] on ikkunat. Se lisää kontrollia tai silleen yhdessä tekemistä.”

Koulurakennusta koskevat tutkimustuloksetkin puoltavat ajatusta siitä, että näköyhteys luo tunteen yhteenkuuluvuudesta, tukee vuorovaikutusta ja lisää myös turvallisuutta positiivisen valvonnan mahdollisuuksien lisääntymisen kautta (Nuikkinen 2009, 129–130). Turvallinen koulu puolestaan muun muassa tukee oppilaiden oppimista ja mielenterveyttä sekä edesauttaa sosiaalisten kanssakäymisten luomisessa (Nuikkinen 2005). Koulussa on tärkeää huolehtia myös siitä, että jokaisella oppilaalla on jokin tuttu ja turvallinen paikka, jossa voi säilyttää henkilökohtaisia tavaroitaan. Vastaavasti asianmukaiset vaate- ja toilettitilat, postilokerot ja henkilökohtaiset lukittavat säilytyslokerot edesauttavat henkilökunnan vuorovaikutusta. (Nuikkinen 2009, 110–111.)

Tutkimuskoulussa koulun nuorimmilla oppilailla oli käytössään omat luokat sekä luokkatilan edessä naulakot, kun taas vanhemmat oppilaat

säilyttivät tavaroitaan lukollisissa kaapeissa. Kaikilla oppilailla oli kuitenkin oma paikkansa henkilökohtaisille tavaroille koulupäivien ajaksi. Koulun pääovista avautui henkilökuntaa yhdistävät tilat: koko henkilökunnan yhteinen taukotila eli 'Pannuhuone' toilettitiloineen ja lokeroineen vasemmalla, suoraan edessä yläkerran luokkahuoneisiin vievien kierreportaiden takana avara ruokala 'Messi' ja oikealla ovi auditorioon sekä sen vieressä käytävä liikuntasalia kohti.

Nuikkisen (2009, 253) mukaan se, että opettajia ja muutakin henkilökuntaa on aina näkyvissä, lisää turvallisuuden tunnetta oppilaissa. Tutkimuskoulussa avoimen portaikkoaulan vasemmalla puolella sijaitsi kouluisännän toimisto, ja kouluisäntä valvoi pääsisäänkäyntiä turvallisuuden tunnetta kasvattaen. Kouluisännän toimiston kulman takaa avautui käytävä, jonka varrella oli muun muassa monistushuone, kaikkien opettajien yhteinen tarvekevarasto 'Tiimari' sekä useita luokkahuoneita.

Alakerran luokissa työskenteli rinnakkain sekä aineenopettajia että luokanopettajia: käytävän varrelle oli sijoitettu luokanopetuksen lisäksi aineenopetuksesta muun muassa biologian, maantiedon, fysiikan, kemian, kotitalousopetuksen ja englannin luokkahuoneet. Yläkerrassa puolestaan oli luokanopetuksen lisäksi aineenopetuksesta kuvaamataidon, tekstiilityön ja tietotekniikan luokkahuoneet. Koululla myös vaihdeltiin etenkin luokanopetuksen tiloja joustavasti eri yhdistelmiä kokeillen vuosittain, joskin yleensä rinnakkaisluokat sijaitsivat samassa kerroksessa. Kaikkinensa tutkimuskoulun tilaratkaisujen voidaan katsoa vaikuttaneen erityisesti opettajien kohtaamisiin yhtenäisyyttä vahvistaen, vuorovaikutusta monipuolistaen ja opettajuutta samalla rakentaen.

Vaikka opetustilat sijaitsivat lähekkäin, oli luokan- ja aineenopetukselle kuitenkin myös tutkimuskoululla pääsääntöisesti omat luokkahuoneet. Sahlstedt (2015) kuvailee fyysisen oppimisympäristön näyttäytyvän samanlaisena kaikille oppilaille, mutta saavan erilaisia merkityksiä toiminnan tasolla – esimerkiksi myös yhtenäisessä peruskoulussa vuosiluokkien 1–6 opetus perustuu pääsääntöisesti edelleen kotiluokkiin ja luokanopettajan ohjauksessa tapahtuvaan opiskeluun, kun taas vuosiluokkien 7–9 opiskelu painottuu yleensä aineenopetukseen vaihtuvissa luokkatiloissa. Koska pedagogisesti yhtenäisessä peruskoulussa opetetaan kaikkia perusopetuksen vuosiluokkia saman katon alla, muistuttaa se opetustilojen suhteen ehkä enemmän entistä ylä- kuin ala-astetta aineenopetuksen toteutukseen soveltuvine luokkahuoneineen. Erityisesti aineenopetuksen huomioimisen tarve näkyy opetustilojen välineissä ja materiaaleissa, kuten kotitalouden, kuvataiteen, fysiikan ja kemian opetustilojen varustelussa, joita ei välttämättä vuosiluokkien 1–6 kouluissa huomioida samalla tavalla kuin vuosiluokkien 7–9 opetusta sisältävissä peruskouluissa. (Sahlstedt 2015, 49–50.)

Tutkimuskoulussa havaitsin yhden ison opetustiloihin liittyvän epäkohdan: musiikkiluokan puuttumisen. Musiikkia opetettiin koulun auditoriossa, jonka ei kuitenkaan koettu soveltuvan parhaalla mahdollisella

tavalla tähän tarkoitukseen – esimerkiksi musiikkiliikunnan opettaminen oli tilassa Avainopettajan sanoja lainatakseni ”mahdotonta”. Tässä voidaan nähdä jopa riski musiikin opetuksen arvostuksen heikosta asemasta tutkimuskoulun kontekstissa, koska fyysiseen kouluympäristöön liittyvien käytänteiden voidaan katsoa vaikuttavan esimerkillään käyttäjien käsityksiin erilaisten taitojen ja arvostuksien merkityksestä (Nuikkinen 2009, 127).

Opettajien ja oppiaineiden välinen arvostus saattaa näkyä muutenkin koulun fyysisissä tiloissa – tutkimuskoululla tilajärjestelyt tukivat etenkin yhteisten taukotilojen ja kaikille avointen tilojen kautta henkilökunnan tasa-arvoista kohtelua, eikä koulun tiloihin sisältynyt myöskään statusarvoa (vrt. Nuikkinen 2009, 254, 268). Toisaalta tutkimuskoulun opettajat kaipasivat yhteisen taukotilan lisäksi enemmän pieniä ryhmätyötiloja, joissa voisi helpommin suunnitella yhdessä opetusta kollegoiden kanssa. Tämä opettajien toive vastaa funktionaalisesti ja sosiaalisesti joustavan koulurakennuksen vaatimusta siitä, että rakennus tarjoaa riittävästi opetuksen valmistelulle rauhallisia, yksilö- tai tiimi-työhön sopivia paikkoja sekä koko henkilökunnan ja eri ammattiryhmien käyttöön soveltuvia neuvottelu- ja kokoustiloja (Nuikkinen 2009, 125).

Yksi esimerkki yhtenäisyyden huomioimisesta oli juurikin se, että koulussa ei ollut jaettu isoja ja pieniä oppilaita eri puolille taloa, vaan heitä oli tarkoituksellisesti sijoitettu vierekkäisiin luokkatiloihin. Henkilökunnan yhtenäisyyttä puolestaan oli ajateltu valitsemalla yksi koko henkilökunnan yhteinen taukotila, Pannuhuone, monen erillisen opettajanhuoneen sijaan.

H: ”Niin... Teillä on yhteinen opettajanhuone, tai koko henkilökunnan taukotila. (Avainopettaja: ”Joo.”) Miten se on sun mielestä toiminut?”

Avainopettaja: ”Tosi hyvin toimii, että musta on ollut tärkeitä, että alusta asti siinä on tosiaan ollut kaikki henkilöstöryhmät mukana. Niinkun samoin kuin tässä arvokeskustelussa ja muussa, että niin kauan kuin talo on näinkin pieni ja näin uusi, niin ei ole mitään syytä jättää jotakin ulkopuolelle.”

Sanna: ”[– –] molemmissa [opettajan nykyisessä ja edellisessä työpaikassa] on yksi opettajanhuone, mikä mun mielestä on ihan ehdoton tällaisissa kouluissa.”

Tutkimuskoulun opettajista eräs luokanopettaja kuvaili keskusteluilmapiirin olevan erilainen koko henkilökunnan yhteisessä Pannuhuoneessa, jossa on myös aineenopettajia läsnä, verrattuna perinteiseen luokanopettajien omaan opettajanhuoneeseen:

Jukka: ”Sitten kyllä opettajanhuoneessakin se näkyy se yhtenäiskoulu, että siellä on aineenopettajia, jotka tietää siitä aineesta jonkin verran enemmän, niin sen aistii kaikissa opettajien keskustelussa. Kun siellä köksänopettaja puhuu jostakin suolasta tai jostain muusta [innostuen]. Ei tavallisessa alakoulun

luokanopettajanhuoneessa puhuta tommosia asioita. Siellä nyt puhutaan niistä palikoista ja pienistä ala-asteen asioista, mutta tuolla on vähän kyllä isompiakin asioita, niinkun laajempia keskusteluja. Ainakin mä niin koen.”

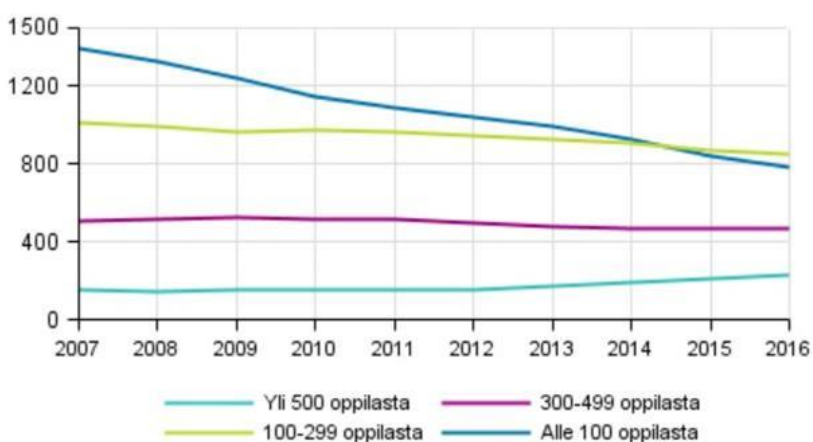
Pannuhuone toi myös muun muassa oppilashuoltohenkilöstöön kuuluvat koulupsykologin, terveydenhoitajan, kuraattorin sekä koulunkäyntiavustajat, kouluisännät, siistijät ja kouluemännät yhteen rakentaen samalla koululle yhteishenkeä ”koko koulu kasvattaa” -ajatuksella. Eräs luokanopettaja kuvaili tätä Pannuhuoneen yhtenäisyyttä rakentavaa roolia seuraavasti:

Jukka: ”Mut pannuhuone on siitä hyvä, et vaik siellä on siivoojat ja on vahtimestari ja ruokalanemäntä ja avustajat ja opettajat kaikki samassa, niin tulee tutuksi ja sitten se pitää sitä talon henkeä yllä - mun mielestä talon henki on aina tärkeä.”

Vastaavasti koulun ruokala Messi kokosi kaikenikäiset oppilaat ja koko henkilökunnan yhteen. Tutkimuskoulussa oppilaat saivat alussa mennä itse valitsemiinsa pöytiin, mutta käytännön syistä vuonna 2008 siirryttiin järjestelyyn, jossa pienimmät oppilaat söivät eri aikaan kuin vuosiluokat 4–9. Koulun koon kasvaessa Messi kävi altaaksi, jolloin oli välttämätöntä kaventaa mahdollisuuksia eri-ikäisten oppilaiden – ja samalla eri opettajaryhmien väliselle – kohtaamisille ruokailun aikana. Vaikka tilanahtaus on ollut kouluissa haasteena niukkojen resurssien vuoksi jo aina 1800-luvulta lähtien (Salminen 2012, 264), olisi koulun tilojen oikeasta mitoituksesta tärkeää huolehtia myös yhtenäisyyden näkökulmasta arvioiden.

Koulurakennuksen lisäksi myös muun muassa välituntialue voi rakentaa tai rikkoa yhtenäisyyttä (esim. Paju 2011). Tutkimuskoululla ulkoiluun tarkoitettu välituntialue oli aidalla rajattu ja turvallinen (vrt. Nuikkinen 2009, 253). Aidatun alueen vieressä oli pallokenttä, jossa eri-ikäiset oppilaat toisluokkalaisista jopa seitsemäsluokkalaisiin asti pelasivat pitkillä välitunneilla yhdessä jalkapalloa. Keskimäärin välitunnilla oli ulkona opettajien valvottavina 50–100 oppilasta sekä noin tusinan verran eri-ikäisiä oppilaita viereisellä pallokentällä. Havainnoin myös välitunteja ulkona samalla opettajien kanssa vapaamuotoisesti heidän työstään keskustellen. Sekä aineenopettajat että luokanopettajat puuttuivat keskusteluiden lomassa muun muassa oppilaiden pukeutumiseen (”pipo päähän ja hanskat käteen”), huolehtivat isompien oppilaiden välituntialueella pysymisestä ja seurasivat, ettei ketään kiusata tai ettei missään esimerkiksi tupakoida tai kiroilla. Opettajat toivat epävirallisissa keskusteluissa välituntialuetta koskien esiin toiveensa siitä, että pienille oppilaille saataisiin enemmän keinoja ja tekemistä koulun pihalle; isojen ja pienten oppilaiden rinnakkaiselon haasteena etenkin luokanopettajat kokivat tupakoinnin sekä siihen liittyvät koulun alueelta poistumisen puuttumisen rajalliset keinot. Aavan eri-ikäisten oppilaiden kohtaamisen näkökulmia lisää alaluvussa 3.5 *Yksilöiden väliset kohtaamiset monimuotoistuvat*.

Fyysisen koulurakennuksen haasteisiin ja mahdollisuuksiin liittyy kiinteästi myös koulun koko. Tutkimuskoulu oli aineistonkeruun aikana vielä kohtalaisen pieni kooltaan: reilut 300 oppilasta ja noin 30 opettajaa. Vertailun vuoksi Kalo (2008) määrittelee suureksi koululuksi yksikön, jossa opetushenkilökuntaa on noin 40 tai enemmän, eikä hän suosittele omiin kokemuksiinsa perustuen rakentamaan 850 oppilasta suurempia kouluyksiköjä. Suomessa oli vielä vuonna 2007 eniten pieniä, alle sadan oppilaan kouluja ja vastaavasti vähiten yli 500 oppilaan kouluja. Kuten seuraavalla sivulla olevasta kuviosta 11 näkee, on koulujen koko Suomessa kuitenkin tasaisesti kasvanut – aivan kuten tutkimuskoulukin, jossa vuonna 2017 oli jo noin 730 oppilasta.



Kuvio 11 Peruskoulujen lukumäärä oppilasmäärän mukaan mitattuna 2007–2016 (Suomen virallinen tilasto 2017).

Tutkimuskoulun opettajat toivat esiin sekä pienen koulun hyviä puolia että haasteita. Suurimpana haasteena he näkivät vierailevien opettajien määrän, muodollisesti epäpätevien opettajien käyttämisen aineenopetuksen puolella sekä kielivalintojen rajallisuuden.

Lauri: ”Mut täähän nyt on niin spesiaali koulu, kun tää on niin älyttömän pieni vielä, että, et et. Täähän on ihan tynkä, ja hankala tänne on saada aineenopettajia, kun ei niille riitä tunteja. Eli täähän on niinkun hallinnollisesti tai niinkun koulun pyörittämisen kannalta niin ihan mahdoton yksikkö, että et ilman muuta tän on pakko laajentua, [mietti] pakko laajentua.”

Näihin kaikkiin pienen koulun haasteisiin oli kuitenkin tiedossa parannusta koulun oppilasmäärän kasvaessa. Toisaalta esimerkiksi luokanopettajien kehityskeskusteluissa nousi esiin huoli opettajien välisen opetusyhteistyön vähenemisestä koulun koon kasvaessa ja opettajamäärän samalla

lisääntyessä. Tilalle toivottiin kehitettävän uusia yhteistyömuotoja, kuten samanaikaisopetusta.

”Avainopettaja: Idea samanaikaisopetuksesta, kun aineenopettajien määrä kasvaa eikä enää voi opettaa niin paljon muuten ristiin.”

Tutkimuskoulun opettajat odottivatkin koulun koon kasvamista hieman ristiriitaisin ajatuksin: toisaalta pelättiin oppilaantuntemuksen heikkenevän ja yhteistyön kaventuvan, toisaalta odotettiin opettajayhteisön rikastuvan ja oppilaiden valinnan mahdollisuuksien lisääntyvän. Tutkimuskoulussa pidettiin hyvänä sitä, että omat oppilaat olivat saaneet kasvaa koulun toimintakulttuuriin rauhassa, kun pääosa oppilaista oli niin sanottuja oman koulun kasvatteja aina 9. luokkaan asti.

Vaikka peruskoulu olisi rakenteellisesti, pedagogisesti ja toiminnallisestikin yhtenäinen, tuntuu näkymätön raja 6. ja 7. luokan välillä säilyvän yllättävän sitkeästi. Tutkimuskoulun opettaja pohti nivelvaiheen näkyvän toisaalta niin kauan kuin kouluun tulee muista kouluista paljon oppilaita nivelvaiheissa ja toisaalta joka tapauksessa pysyvämminkin siinä kohti, kun luokanopetuksesta siirrytään pääosin aineenopetukseen.

Kirsti: ”Mut tuleehan tännekin seiskalle sit muista kouluista, että et se tietyllä tavalla se nivelvaihe tulee säilymään nivelvaiheena kyllä, mutta et se on se, et siinä muuttuu se aineenopettajajärjestelmäksi. Ni niin kauan kun se on niin, niin siinä on joka tapauksessa aina niinku nivel.”

Ehjän koulupolon tavoitteeseen voidaan kuitenkin päästä, vaikka siirtymät luokka-asteelta toiselle näkyisivätkin: opettajat ovat oppilaille jo valmiiksi tuttuja, tieto kulkee ja opetussuunnitelma säilyy ehyenä kokonaisuutena, vaikka hyppy 6. luokalta 7. luokalle tuokin usein myös yhtenäisissä peruskouluissa mukanaan siirtymisen luokanopettajan hoivista aineenopettajajärjestelmään. Yksi haaste koulupolon eheyttämisessä on se tositilanne, että edelleen iso osa oppilaista siirtyy usein 7. luokalla toiseen kouluun. Myös tutkimuskouluun oli tullut etenkin vielä aineistonkeruun aloituslukuvuotena oppilaita muistakin kouluista kuin oman koulun piiristä. Useat tutkimuskoulun opettajat toivat tämän näkökulman teemahaastattelussa esiin yhtenäisyyden haasteena.

Jukka: ”Nythän on vielä tää vaihe, kun tänne tulee aina uus luokka, niin ei oo sillain. Nyt tulee ens vuonna ensimmäinen kunnon seiska täällä.” (H: ”Niin omat kutoset tulee seiskoiksi?” Jukka: ”Niin, joo.”)

H: ”Miten sä... säkin käytät välillä aina sanaa yläaste, ja varmaan aika monet edelleenkin käyttää. Näkyykö raja kuudennen ja

seitsemännen välillä tämmösessä yhtenäisessä koulussa sun mielestä vielä? Ja jos näkyy, niin kuinka vahvasti ja miten?”

Miia: ”No meillähän se näkyy sen takia, kun suurin osa lapsista tulee alueen ulkopuolelta. Että, et tota tulee mieleen esimerkiksi yks lumipallojuttu. Sillon kun lunta tuli ja mä [- -] olin välituntivalvonnassa ja oli noita [toiselta koululta tulleita] seiskaluokkalaisia ja mä sitten menin siihen et tähän varmaan tiedätte, että lumipallojen heittäminen on kielletty, ja sitten ne oli että ”tää on ihan paska koulu, että kyllä entises koulus vaan sai heittää lumipalloja” [- -] sitten [oman koulun kasvatti-]kasiluokkalaiset tuli taas siihen sit kuuntelemaan sitä juttua ja [- -] ne seiskaluokkalaiset pojat jatkoivat sitä jänkkäämistä, et ”eiks tuol kentällä vois sit heittää niitä lumipalloja, et ku meillä ei oo mitää paikkaa, missä saa heittää”, niin mä en ehtinyt vastata, kun se kasiluokkalainen poika sano että ”no sehän on ihan sama, et puhkeeko se silmä tässä pihassa vai tuolla kentällä.” Mä olin ihan sillein että jes, vuoden kasvatuksella tää on mennyt näin hyvin perille.”

H: ”Sä sanoit, että eritavalla alakoulun ja yläkoulun oppilaille... Mistä ajattelet, että se on tullut nimenomaan kuudennen ja seitsemännen luokan välille se raja?”

Avainopettaja: ”No se on se vanha kunnon raja [vinistää]. [H: [naurahtaa]] Se on se vanha kunnon, siis vanha raja. Et nythän sitä tätäkin ajattelumallia yritetään häivyttää. Ja se häipyikin [painokkaasti]. Mä oon ihan varma, että se häipyi, koska sitten kun ne vaan tosta jatkaa... Jos ajatellaan, että munkin oppilaat, jotka on neljännellä, niin sitten kun ne on seiskalla, niin ei sitä sitten enää ajattele, et millä asteella ne on tai muuta. Että ne on meidän koulun oppilaita, ja ne on nyt sitten seitsemännellä luokalla.”

Lauri: ”Että että, kun tullaan useista kouluista alueen yläasteelle, niin sehän on ihan näennäistä se yhteistyö sen yläasteen ja ala-asteen, ala-asteiden kanssa ja sitten yksittäisten oppilaiden asioiden... niinkun oppilaantuntemukset, tällaset ne ne, niin nehän on ihan sellasta sanahelinää sitten.”

Aihetta sivuttiin myös muun muassa luokanopettajien kehityskeskustelussa:

Henni: ”Ja nimenomaan tässä vaiheessa, kun tulee talon ulkopuolelta seiskoja. Sitten kun ne on oman talon seiskoja, niin se kuitenkin on ihan eri asia. Et silloinhan ne on jo ikään kuin tuttuja ja [opettajat] kokee ne niinkun omaksi.”

Myös Piispanen (2008, 156) kuvaili tutkimuksessaan aidosti yhtenäisen peruskoulun muodostuvan koko peruskoulunsa fyysisesti samassa koulussa käyneestä, yhtenäiseen toimintakulttuuriin useiden lukuvuosien aikana kasvaneesta eheästä oppilasjoukosta eikä niinkään vain yhtäkkisenä perusopetuksen alemmien (1–6) ja ylempien (7–9) luokka-asteiden yhdistämisestä syntyneestä uudesta yhtenäiskoulusta. Pienessä koulussa eri opettajaryhmien välisen yhteistyön uskottiin luonnistuvan helpommin. Suuressa koulussa toimintakulttuuria ohjaa herkästi jakautuneisuus yhtenäisyyden sijaan, jotta kouluorganisaatio voisi toimia käytännössä mahdollisimman jouhevasti suurista oppilas- ja opettajamääristä huolimatta (esim. Sahlstedt 2015, 55, 57).

Oppilasmäärän kasvaminen aiheuttikin tutkimuskoululla huolta tulevaisuudesta – tiedettiin, että kun tutkimuskoulun laajennusosa olisi valmis, saattaisi tutkimuskoulussakin olla tulevaisuudessa jopa 750 oppilasta. Muutoksen yllä leijui pelkoa siitä, tuleeko koulusta silloin jo liiankin iso. Eräs aineenopettaja tiivisti pelot pohtimalla ääneen, ”katoaako lintukotomaisuus”. Koulun ilmapiiriin ja turvallisuuteen voidaan kuitenkin vaikuttaa myös toimintakulttuurin ja johtamisen kautta; seuraavaksi esittelenkin tutkimustuloksia, jotka liittyvät yhtenäisen peruskoulun opettajuuden rakentumiseen tutkimuskoulun toimintakulttuuriin ja johtamiseen liittyvien kohtaamisten kautta.

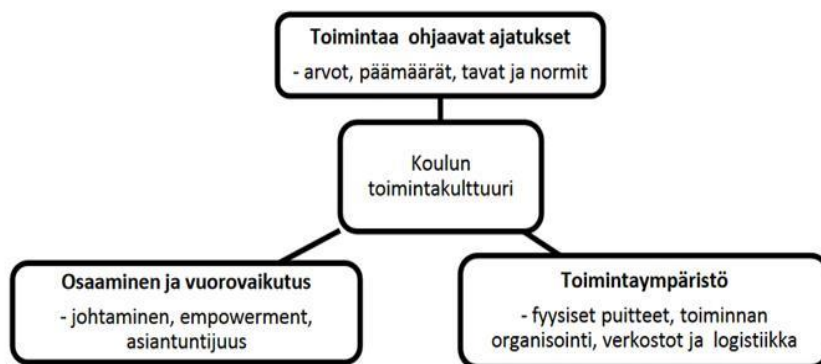
3.3 Kohtaamisten kautta kohti yhtenäistä toimintakulttuuria

Halisen & Pietilän (2007, 12) mukaan yhtenäisyys on käytännössä koulun toimintakulttuurin yhtenäisyyttä. Myös Kuuskorpi (2012) tiivistää osuvasti, ettei koulun kehittämisessä pedagogisesti mielekkäästi toimiva koulu-rakennus auta eivätkä toimivatkaan työtavat toteudu, elleivät koulun visio, johto ja kehittämiskulttuuri tue koulussa tapahtuvaa käytännön kehitystoimintaa. Vaikka minkään organisaation kulttuuri ei synny tai rakennu tyhjiössä, vaan organisaatiokulttuuria muovaavat toimintaympäristöön liittyvät ekologiset ja yhteiskunnalliset sosiaalis-poliittiset tekijät, on kouluorganisaation toimintakulttuuri pohjimmiltaan siellä toimivien ihmisten tuottamaa ja rakentamaa (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 28–29). Koulun sanaton viesti joutuu herkästi ristiriitaan yhtenäisyyden virallisen tavoitteen kanssa, jos ala- ja yläkoulu toimivat toisistaan fyysisesti eristäytyneinä omissa siivissään ja niillä on omat juhlat ja muut tapahtumat, omat rehtorit ja kokoukset. Eniten koulun toimintakulttuuria onkin yhtenäistänyt kaikkien peruskoulun luokkien kokoaminen saman katon alle. (Johnson & Tanttu 2008, 11, 129.)

Toimintakulttuurin käsite, ”yhteisön historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutuva tapa toimia”, nostettiin opetussuunnitelmissa esille ensimmäistä kertaa valtakunnallisessa opetussuunnitelman perusteissa vuonna 2004.

Toimintakulttuuria luonnehditaan muun muassa tiedostamattomien ja tiedostettujen tekijöiden muovaamaksi, sen piirissä oleviin henkilöihin sekä näkyvästi että vaivihkaa vaikuttavaksi, erilaisia kouluyhteisön arvoja, asenteita ja tapoja välittäväksi sekä selvimmin yhteisön käytännöissä ilmeneväksi. Toimintakulttuurin vaikutusten pohdintaa ja sen ei-toivottujen piirteiden tunnistamista ja korjaamista voidaan pitää tärkeänä toimintakulttuurin kehittämisessä. Perusopetuksessa kaikkien käytäntöjen tulee tukea opetus- ja kasvatustyölle asetettuja tavoitteita ja koulun toimintakulttuurin ”tukea tavoitteisiin sitoutumista ja edistää yhteisen arvoperustan ja oppimiskäsityksen toteutumista koulutyössä”. (POPS 2004.)

Tuoreimmissa Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (2014) toimintakulttuuri mainitaan keskeisenä keinona perusopetuksen yhtenäisyyden toteuttamiseksi ja määritellään sen rakentuvan työtä ohjaavien normien ja toiminnan tavoitteiden tulkinnasta, johtamisesta sekä työn organisoinnista, suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista, yhteisön osaamisesta ja kehittämisestä, pedagogiikasta ja ammatillisuudesta sekä vuorovaikutuksesta, ilmapiiristä, arkikäytännöistä ja oppimisympäristöistä. Koulun toimintakulttuuriin kuuluvat koulun viralliset ja epäviralliset säännöt, toiminta- ja käyttäytymismallit, koulutyön laatuun perustuvat arvot, periaatteet ja kriteerit sekä oppituntien ulkopuolinen toiminta, kuten juhlat, teemapäivät ja erilaiset tapahtumat (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 28; Launonen & Pulkkinen 2004, 57). Koulun toimintakulttuuriin vaikuttavat Helakorven (2001) hahmotteleman kuvion 12 mukaisesti toimintaympäristön fyysiset puitteet, toiminnan organisointi, verkostot ja logistiikka sekä osaaminen ja vuorovaikutus, niiden johtaminen, asiantuntijuus ja empowerment eli yksilön tai yhteisön kykyjä, mahdollisuuksia ja vaikutusvaltaa kasvattava voimaantuminen (Helakorpi 2001, 87).



Kuvio 12 Koulun toimintakulttuuria ohjaavat elementit (Helakorpi 2001, 87).

Yhtenäisessä peruskoulussa tulisi tavoitella sellaista avoimen ja vuorovaikutteisen toimintakulttuurin luomista, joka tukee yhteistyötä koulun sisällä sekä kotien ja muun yhteiskunnan kanssa (POPS 2014; Pietarinen 2005, 11). Yhtenäisen peruskoulun toimintakulttuurin kehittämisen perusedellytyksenä voidaan pitää toisia arvostavaa, avointa ja vuorovaikutteista sekä kaikkia kouluyhteisön jäseniä osallistavaa ja luottamusta rakentavaa keskustelua (POPS 2004). Toimintakulttuurin kehittämisen taustaksi tarvitaan ymmärrystä olemassa olevaa ajattelua, rakenteita ja toimintatapoja säilyttävistä tekijöistä sekä toiminnan tietoista analysointia, riittävän konkreettisia kehittämistavoitteita ja johdonmukaista yhdessä ponnistelua kohti päämäärää (Ronkainen 2012, 5).

Eri koulujen erilaiset kulttuurit tuovat koulujärjestelmään moninaisuutta ja rikkautta (Johnson & Tanntu 2008, 13), eikä niitä voida sellaisenaan siirtää toisen koulun kontekstiin (Ronkainen 2012, 5). Tutkimustulosten valossa puhe moninaisuuteen kasvattamisesta tulisikin laajentaa koskemaan myös toimintakulttuurien kohtaamista: tavoitteeksi ei tarvitse nostaa niinkään erilaisten kulttuurien sulauttamista osaksi omaa kulttuuria vaan antaa toisenlaisuudelle arvo ja löytää tapa toimia yhdessä. Vaikka yhtenäisyyttä tarvitaan koulun sisäisessä työssä, ei koulun yhtenäisyydellä tavoitella sitä, että kaikkien tulisi olla yhtä mieltä ja toimia samalla tavalla – yhteinen suunta riittää, kunhan yhteisen sävelen löytämisen tavoitteiden toteutumista muun muassa toimintatavoissa, oppimisympäristön järjestämisessä ja työtavoissa tarkastellaan riittävän usein yhdessä. (Halinen & Pietilä 2007, 12; ks. myös Ojansuu 2009.)

Jotta toimintakulttuuria voitaisiin rakentaa erilaisista lähtökohdista käsin yhdessä, on hyvä huomioida sen sisältävän sekä näkyviä että näkymättömiä osia (kuvio 13).



Kuvio 13 Toimintakulttuurien jako: näkyvä–näkymätön (Hämäläinen ym. 2002, 123).

Yhtenäisessä peruskoulussa jokainen opettaja tuo osaksi koulun toimintakulttuuria valtavan määrän hiljaista ja epämuodollista tietoa, kuten opittuja toimintatapoja ja ääneen lausumattomia sääntöjä tai tulkintoja niistä sekä taitavassa toiminnassa näkyväksi tulevaa vaistonvaraisen viisasta pedagogista ratkaisukykyä. Hiljaiseen tietoon voi sisältyä pedagogisten

oivallusten lisäksi myös jäykkiä toimintamalleja ja rutiineja, ääneen lausumattomia ja kirjoittamattomia käyttäytymisen koodeja ja eettisiä arvoasetelmia, joita voidaan sanoittaa jälkikäteen. (Toom 2006.) Organisaatioiden sisällä tavoite hiljaisen tiedon jakamisesta yhteiseksi tiedoksi vaatii toteutuakseen muun muassa säännöllistä vuorovaikutusta ja motivaatiota (Nonaka & Takeuchi 1995, 62–71).

Hiljaisen ja täsmällisen tiedon väliin jää Iandolin ja Zollon (2008) mukaan ”harmaata tietoa”, joka on sosiaalisesti jaettua ja jota ilmaistaan puhumalla, mutta joka jää silti enemmän tai vähemmän monimerkitykselliseksi ja epämääräiseksi. Tästä hyvä esimerkki on keskustelu, jota tarvitaan sekä yhteisön muodollisten tehtävien kuvaamisessa että epämuodollisten ja hiljaisten, kuten sosiaalisesti sopivan tai hyväksyttävän käytöksen, uskomusten, vuorovaikutussuhteiden, huhujen ja mielipiteiden esille tuomisessa. (Iandoli & Zollo 2008, 107, 109, 111; ks. myös Ronkainen 2012, 74.)

Jotta koulun toimintakulttuuri voisi muuttua kohti yhteisöllisesti oppivaa organisaatiota, edellyttää se defensiivisiin mekanismeihin puuttumista ja siirtymistä yksin tekemisen kulttuurista aitoon vuorovaikutukselliseen ja moniammatilliseen yhteistyöhön (Kyllönen 2011, 151). Yhteisöllisyyden tavoittelussa myös pedagogis-didaktisen auktoriteetin muodostuminen on tärkeää, ja sen pohjaksi vaaditaan selkeä ja jäsentynyt toimintakulttuuri sekä hyvinvoiva kouluyhteisö (Harjunen 2002, 468–469). Kaikkia kouluyhteisön jäseniä tulisi rohkaista ratkaisemaan ongelmia yhdessä ja jakamaan omaa osaamistaan. Asiantuntijayhteisössä toisten tietämystä täydennetään ja hyödynnetään yhteisön jäsenten erilaisia tietoja ja taitoja. (Lonka & Vaara 2016, 41.) Jotta tällaiseen yhteistyötä hyödyntävään toimintakulttuuriin päästäisiin, vaatii se opettajilta rohkeutta ja vahvuutta astua epämukavuusalueelle erilaisten käsitysten ja akateemisten heimokulttuurien törmätessä ja haastaessa kyseenalaistamaan myös omia käsityksiään ja toimintamallejaan.

Toimintakulttuuri sisältää siis sekä piilossa olevia että näkyviä osia. Näkyvä toimintakulttuuri ilmentää sitä, miten opettajan pitäisi käytännössä toimia – se on ääneen lausuttua kulttuuria ja koulun virallisia toimintaohjeita. Koulukulttuuri ilmenee myös yhteisesti jaettuina arvoina ja uskomuksina (Johnson & Tantt 2008, 13). Toimintakulttuuriin vahvasti sidoksissa olevien yhteisten arvojen määrittäminen nousi tutkimuskoululla konkreetian tasolla näkyväksi, kun koululla käynnistettiin koulun ulkopuolisen konsultin vetämä koko henkilökunnan yhteinen arvoprosessi, johon osallistui kaikkien opettajien lisäksi koulun muukin henkilökunta, kuten siistijät, keittäjät ja terveydenhuollon väki. Arvoprosessi koostui neljästä tapaamisesta konsultin kanssa, ja se oli osa Avainopettajan työhyvinvointiasiantuntijan tutkintoon kuuluvaa opinnäytetyötä. Henkilökunta määritteli koko koulun yhteisen arvopohjan konsultin vetämien, luentoja ja pienryhmätyöskentelyä sisältäneiden tilaisuuksien pohjalta.

Raasumaan (2010, 270) mukaan kouluyhteisön arvojen ja käytänteiden perusteiden pohtiminen on tärkeää ja edellyttää muun muassa toimivaa

vuorovaikutusta, monimuotoisia keskusteluareenoita sekä työntekijöiden välistä luottamusta. Tutkimuskoulun arvoprosessin toteutus jakoi tutkimuskoulun opettajien mielipiteet: osa opettajista koki arvokeskustelun olleen prosessina työyhteisölle tärkeä, lopputuloksen hyvä ja ulkopuolisen vetäjän tuoneen objektiivisuutta, kun taas osa arvioi vetäjää ”liian konsulttimaiseksi” ja prosessia ”kalliiksi ja tylsäksi”. Muutokset eivät Ronkaista (2012, 5) lainatakseni vahvasta positiivisesta odotuksesta huolimatta valu toimintakulttuuriin vuosien varrella itsestään, eikä rehtorin oma vahvakaan visio yksin riitä muutosvoimaksi, jos opettajat eivät sitoudu sen toteuttamiseen käytännön työssään (Fullan 2001, 1–2; ks. myös Lapinoja 2006, 78). Syrjäläinenkin (2002, 122) toteaa tutkimuksessaan, että opettaja jaksaa toimia oman työnsä kehittäjänä, jos uudistus tuodaan kouluun hyvin suunnitellusti, ja kunhan uudistuksella on todellista merkitystä myös opettajan ja oppilaan arjessa.

Jotta koululla voitaisiin yhdessä löytää koulun toimintakulttuuria ohjaavat arvot, päämäärät, tavat ja normit (ks. Helakorpi 2001), lisätä ymmärrystä yhtenäisyyden merkityksestä opettajuudelle sekä tukea jokaisen opettajan eettistä vastuunottoa opetus- ja kasvatustehtävästä sekä koulun kaikista oppilaista (ks. Halinen & Pietilä 2007, 12), nousee koulukulttuurien muutoksessakin keskiöön vuorovaikutusosaaminen (Rasku-Puttonen & Rönkä 2004). Esimerkiksi Rautiaisen (2008, 111) väitöstutkimuksessa nousi esiin ajatus siitä, että opettajien yhdessä tekeminen sekä erilaisuuden hyväksymiseen ja toistensa kunnioittamiseen perustuva vuorovaikutus luovat pohjan ”toivekoulun” syntymiselle.

Yhteisöllisen toimintakulttuurin siirtyminen puheista toiminnaksi on käytännössä kuitenkin monimutkaisempaa (Rautiainen 2008, 109, 111–113). Toimintakulttuuriin rakentuu usein sisälle yhteistyömuotojen kehittymistä ehkäiseviä tai edistäviä rakenteita ja toimintatapoja. Ronkainen (2012, 35) tulkitseekin rakenteiden muuttamisen pyrkimyksen olevan keskeistä yhtenäisen peruskoulun uudistamisessa, jotta kouluille voitaisiin luoda todellisia yhteistoimintamahdollisuuksia. (Ronkainen 2012, 35; ks. myös Tynjälä 2004, 188–189; Willman 2001, 178; Huusko ym. 2007; Syrjäläinen 2002; Sahlberg 1998; Jauhiainen 1995.)

Toisinaan yhtenäisyyttä ja jaettua asiantuntijuutta tukevat ideat kaatuivat tutkimuskoululla ajan puutteeseen. Esimerkiksi konkreettinen, arvoprosessin aikana opettajien keskuudessa noussut kehitysidea koulun omista pedagogisista kahviloista, joissa opettajat kertoisivat toisilleen, mitä he ovat oppineet koulutuspäiviensä aikana, jätettiin hautumaan, kun koulun alkuvuosina koettiin olevan niin paljon ”muutakin tekemistä ja kehitystyötä”. Vaikka täydennyskoulutus koettiin hyödylliseksi ja koulutuspäivien antia jaettiin myös koko työyhteisölle (esimerkiksi Jukka mainitsi luokanopettajien kehityskeskustelussa, kuinka koulutuksesta ”on ollut hyötyä, kun oon ollut” ja kuinka hän on ”tuonut sitä osaamista tännekin”), vaikeutti työpäivien hektisyys omaa opettajuutta kehittävään koulutukseen osallistu-

mista. Avainopettaja kiteytti ajan riittämisen haasteen luokanopettajien kehityskeskustelussa osuvasti:

Avainopettaja: ”Vaikka on tosi hyvää koulutusta, niin kaikkeen ei vain pysty repeämään.”

Kiire koetaan yleisemminkin kouluissa toimintakulttuurin kehittämistä hidastavaksi tekijäksi (esim. Kyllönen 2011; Lahtero 2011; Karikoski 2009; Lehkonen 2009; Huusko ym. 2007; Savonmäki 2007; Juuti 2002; Hovila 2004). Kiireestä huolimatta tutkimuskoululla otettiin monia systemaattisia askelia yhtenäisyyttä tukevan, avoimen ja vuorovaikutuksellisen toimintakulttuurin rakentamisen suuntaan. Tutkimuskoululla esiteltiin syyskuussa 2007 muiden Suomen yhtenäiskouluverkostoon kuuluvien peruskoulujen opettajille tutkimuskoulun omia toimintakulttuuriin liittyviä, yhtenäisyyttä edistäviä tapahtumia. Poimin niistä tutkimuspäiväkirjaani ylös muun muassa seuraavia:

- tullaan tutuksi -perjantait (vartit)
- sähköturnaus
- koulutori (avoimien ovien päivä)
- pesismatsi
- ysien gaala
- jouluateria
- pilkkikisa
- kv-toiminta
- projektit
- koskipäivä
- koristurnaus
- retket...

Tullaan tutuksi perjantai -päivien ideana oli koota kaikki koulun oppilaat säännöllisesti yhteen lyhyiden aamunavauksien varjolla. Tutkimuskoulun oppilaat osallistuivat aktiivisesti yhdessä myös koulujenvälisiin sähkö- ja koripalloturnauksiin, pilkkikilpailuun, koulun vilkkaaseen kansainväliseen toimintaan ja asuinalueella vuosittain järjestettävään koko asukasyhteisön yhteiseen Koskipäivään. Lisäksi opettajat organisoivat koululla Koulutorin eli avoimien ovien päivän, jolloin vanhemmat ja oppilaat vetivät erilaisia pajoja kodin ja koulun välisenä yhteistyönä. Koululle oli luotu myös yhteisiä traditioita, kuten yhdeksänsien luokkien gaala keväisin, yhteinen jouluateria sekä opettajien ja oppilaiden välinen pesäpalloturnaus. Lisäksi opettajat osallistuivat yhdessä luokka-asteet ja oppiainerajat ylittävien retkien, projektien ja juhlien suunnitteluun ja toteuttamiseen (vrt. Kääriäinen ym. 1997, 38, 138–141). Koskipäivään osallistumista lukuun ottamatta näitä yhteisölliseen ja yhtenäiseen toimintakulttuuriin suuntaavia tapahtumia ja traditioita toteutetaan tutkimuskoululla edelleen lukuvuonna 2017–2018.

Tutkimuskoulun aineenopettaja toi SYVE-tilaisuudessa esiin myös tapahtumien toteutukseen liittyneitä haasteita, kuten ysien gaalassa rajanvedon isojen ja pienten maailmaan sopivien ratkaisujen välillä (voiko

esimerkiksi tanssia ”tuhmasti”), isojen oppilaiden vanhempien aktivoimisen koulutoriin osallistumisessa (paljon pienten oppilaiden ja vähiten 8–9-luokkalaisten vanhempia) sekä sen, ettei koko koulun yhteisiin juhliin ole tilojen puolesta mahdollisuutta, kun etenkin pienillä oppilailla on juhlissa yleensä paljon myös äitejä ja isiä paikalla. Tutkimuskoululla järjestetyn tilaisuuden jälkeen sama aineenopettaja myös totesi ohimennen, ettei tilaisuudessa voinutkaan tuoda esiin haasteita niin avoimesti kuin hän oli ajatellut, kun ”sinne oli joku luokanopettaja kutsunut vanhempia...”. Yksi esimerkki ääneen sanomatta jätetyistä haasteista oli esimerkiksi se, ettei ysiluokkalaisten päättötodistusten jakamista kannattaisi ajoittaa samaan aikaan pienten oppilaiden juhlien kanssa, koska ysit ”jäävät norkoilemaan ja polttamaan tai juomaan koulun pihalle” peruskoulun päättötodistuksen saatuaan. Eri-ikäisten oppilaiden huomioiminen linkittyikin opettajien ajatuksissa myös koulun toimintakulttuurin reunaehtojen kohtaamiseen.

Hovila (2004) kuvailee koulun toimintakulttuurin, arvojen, asenteiden ja näkemysten muodostamaa kokonaisuutta käsitteellä koulusituaatio. Koulusituaatio luo kouluyhteisön toiminnalle fyysiset ja psyykkiset puitteet ikään kuin kouluopetuksen rutiineja, skeemoja ja skriptejä sisältävänä kontekstina. Koulusituaation kehittämiseksi avoin kommunikaatio on olennaista kouluyhteisössä. (Hovila 2004, 46–50.) Tutkimuskoululla pyrkimys kasvatuskeskeiseen koulusituaatioon näkyi monin tavoin. Siihen saattoi vaikuttaa se, että koulun opettajista ja myös johtajista iso osa oli pohjakoulutukseltaan kasvatustiedettä pääaineenaan opiskelleita luokanopettajia. Koulun johtoryhmään perhevapaalle jääneen luokanopettajan tilalle valittu aineenopettaja kuvasi tilannetta kuvaamalla:

Lauri: ”...mun on ollut vaikea erottaa sitä, et mikä on, mikä niinkun juttu, jonka mä oon kokenut raskaaksi täällä, niin on johtunut siitä, että tää koulu on uus ja mikä siitä, että tää on mun lanseeraaman käsitteen ’luokanopettajavetoinen’.”

Tuon esiin näitä luokan- ja aineenopettajien välisiä näkemyseroja tarkemmin luvussa 3.4 *Yksilöiden väliset kohtaamiset monimuotoistuvat*, ensin keskityn kasvatuskeskeisen koulusituaation näkymiseen johtamisen ja toimintakulttuurin kautta. Tutkimuskoulun suunnittelupäivässä elokuussa 2007 koululla aloittaneille viidelle uudelle opettajalle annettiin viherkasvit tervetuliaisiksi Avainopettajan sanoin ”symboloimaan sekä kasvatusta että viihtyvyyttä” ja käynnistettiin uusi lukuvuosi jälleen uusin, yhä aidomman yhtenäisyyden suuntaan vievin askelin. Myös hyväksi koettuja käytänteitä oli levitetty eri luokka-asteille: esimerkiksi internetin kautta toimiva Wilma-kouluhallintojärjestelmä siirrettiin koko perusopetuksen piiriin, kun ennen se oli tutkimuskoululla käytössä vain 7–9 luokan oppilaiden kanssa. Luokanopettajien puheessa Wilma herätti suunnittelupäivässä hieman epäluuloja, mutta alun perin itse Wilmaan skeptisesti suhtautunut Lauri kannusti heitä kehuun, kuinka ”Wilma on oikeesti toimiva juttu”. On ollut mielenkiintoista havaita, että nyt kymmenisen vuotta myöhemmin

esimerkiksi Wilmasta on tullut perusopetuksen opettajien keskuudessa itsestään selvänäkin pidetty työväline, jota monet koulun luokanopettajat käyttävät jopa aineenopettajia aktiivisemmin ja monipuolisemmin.

Tutkimuskoululla toimintakulttuuria rakennettiin ja käytänteitä kehitettiin muutenkin aktiivisesti aineistonkeruun aikana. Monia ratkaisuja oli etenkin arkityön rytmityksen suhteen ehditty tehdä koululla jo ennen aineistonkeruun aikaakin. Tutkimuskoululla muun muassa noudatettiin niin sanottua kaksijaksojärjestelmää, joka yhdistää luokanopetuksessa perinteisesti käytetyn hajautetun mallin ja aineenopetukselle tyypillisen jaksojärjestelmän: opetettavat aineet vaihtuvat tutkimuskoululla lukukausittain eli kahdesti lukuvuodessa useamman jakson sijaan. Rytmitykseen liittyvät myös välitunnit, jotka tutkimuskoululla olivat kaikilla oppilailla pitkiä useamman lyhyen paussin sijaan. Molempien ratkaisujen taustalla oli tavoite yhtenäisyyden vahvistamisesta luokan- ja aineenopetuksen välillä sekä jo kolmannelta luokalta lähtien hiljaksiin kasvavan ainejakaisuuden opetusta eriyttävän ja pirstaloivan vaikutuksen minimoiminen (vrt. Willman 2001, 132).

Tutkimuskoulun arjen rytmitykseen liittyvät ratkaisut, hyvät puolet ja haasteet nousivat esiin sekä kokouksissa että teemahaastatteluisissa. Muun muassa välitunteja koskien opettajat olivat päätyneet yhteisen keskustelun kautta ratkaisuun, jossa aikataulullinen rytmitys on sama oppilaiden iästä riippumatta, mutta välituntisäännöt vaihtelevat osittain: 7. luokasta alkaen oppilaat saivat halutessaan viettää välitunnit sisällä.

Tutkijana oli mielenkiintoista havaita, että juurikin tällaiset käytänteiden yhdessä luomiset nostivat esiin aineenopettajien ja luokanopettajien ajattelun törmäämisiä myös tutkimuskoululla. Esimerkiksi luokanopettajat pitivät pitkiä välitunteja ja niistä seuranneita kaksoistunteja pääosin hyvin toimivana ratkaisuna oman työnsä rytmittämiseksi, kun taas aineenopettajat kokivat haasteelliseksi jakaa opettamansa aineen sisällöt kaksoistunneille ilman, että määrällisistä tavoitteista jouduttiin tinkimään. Eräs aineenopettaja kuvaili haastetta seuraavasti syksyllä 2007 teemahaastattelussa:

Lauri: ”Se että nää on puolentoista tunnin settejä, niin se on, on tietyllä tavalla vaativampi systeemi. Eli että, että jotta päästään käsitte... tai siis saadaan käsiteltyä kaikki ne aiheet ja sisällöt, mitä on tarkoitus käsitellä, niin ne pitää tietyllä tavalla tomerammin ottaa niinkun käsittelyyn. Eli ei voi sillä tavalla joustavasti, että jahas nyt on yks tunti, nyt on yks aihe. Eli se on sikäli hankalampi eli pitää miettiä tarkemmin, mitä yhdellä kaksoistunnilla tehdään, koska jos yritetään vaan tehdä niin, et on kaks tunnin aihetta yhdessä kaksois-tunnissa, niin se on hirveen raskas paketti ja se ei oikeen toimi niin. Eli niitä joudutaan osittain keventämään joitain aiheita ja sitten joitain vähän syventämään ja sitten... Et siinä ei oikeen voi kahta aihetta käsitellä yhdellä kaksoistunnilla eli se on tyyliin puoltoista tai jotain. Mut että ei se nyt sinänsä mikään ongelma oo, mut että se on rahtusen hanka-lampi, koska kaikki

oppikirjat esimerkiksi [– –] on suunniteltu ihan selkeesti yhden tunnin mittasiksi eli yks kappale on tarkoitus käsitellä yhdellä tunnilla [– –] Et se mikä tässä on, niin ehkä vähän tota on tullu aikapulaa sitten että... Et tuntuu, et se mikä ennenkin on tehnyt tiukkaa niin tekee vielä ehkä tiukempaa.”

Myös tutkimuskoulun suunnittelupäivässä syksyllä 2008 nousi esiin sama asia: aineenopettajat pitivät haasteellisimpana vuosiluokkien 7–9 opetuksessa rytmityksen toteuttamisessa kaksoistunteja etenkin silloin, kun oppiaine vaihtui välissä. Huoli koski sitä, miten eri oppiaineiden sisällöt ehditään silti käsitellä. Luokanopettajien keskuudessa puolestaan kaksoistunnit koettiin pääsääntöisesti hyvinä, koska siellä siirtyminen oppiaineesta toiseen on ketterämpää opettajan pysyessä oppiaineesta toiseen samana. Arjen yhtenäiseen rytmitykseen liittyvät ratkaisut rakennettiin hetkittäisistä eri opettajaryhmien yhteentörmäyksistä huolimatta tutkimuskoululla sinnikkäästi yhteisten keskusteluiden kautta pala palalta osaksi koulun muotoutuvaa, perusopetuksen yhtenäisyyttä kohti pyrkivää toimintakulttuuria.

Lukujärjestystekniset ratkaisut mahdollistavat eri opettajaryhmien välisiä ja eri-ikäisten oppilaiden kohtaamisia, esimerkiksi ruokailut ovat tästä hyvä esimerkki:

Avainopettaja: ”Että toki varmasti on paljon, jota joudutaan varsinkin, kun koulu kasvaa, niin ihan tilojen käytön ja kaiken kannalta niin ja... sanotaan joku ruokailutilanne, joka meillä nyt on tällä hetkellä semmonen, että siellä eri-ikäiset syö, kun meillä on tilaa siellä. Mut et jatkossa me joudutaan tekemään ratkaisuja, joissa joudutaan jonkinlaisia rajoja vetämään ja näin päin pois. Mut että toivottavasti pystyttäis silloinkin toteuttamaan se niin, että se ei olis alakoulu–yläkoulu -jako.”

Jos opettajien halutaan tekevän asioita yhdessä, täytyy aika-tila-polkuja suunnitella järjestelmällisesti paitsi yksilöiden myös yhteistyön näkökulmasta. Yksi esimerkki tästä oli yhteisen kokousajan löytämisen haaste, joka tutkimuskoululla ratkaistiin työjärjestysteknisin keinoin seuraavalle lukuvuodelle. Toinen esimerkki nousi esiin opettajien yhteisessä kokouksessa, jossa pohdittiin valvottujen lisätehtävien tekemisen järjestämistä myöhästelijöille – jotta kaikki opettajat voisivat osallistua tasapuolisesti lisätehtävien valvontaan, tulisi sellainen järjestää vasta neljän jälkeen, ellei aikaa ole varattu etukäteen työjärjestyksiin ennen lukuvuoden alkua:

Lauri: ”Hyvä panos-tuotos-suhde, kun on säännöllinen aika koulun jälkeen ja yksi vuoro kolmessa viikossa opettajalle.”

Pasi: ”Jos ois joka torstai kolmelta?”

Lauri: ”...mutta kun tunnit loppuu ikävä kyllä kello 16 tai 15.45.”

Lukujärjestyksen systemaattisella, yhtenäisyyden näkökulman huomioivalla suunnittelulla voidaan vaikuttaa konkreettisella tasolla myös opettajien välisen yhteistyön mahdollisuuksiin. Esimerkiksi vuonna 2007 eräässä koulun johtoryhmään kuuluvien opettajien välisessä keskustelussa, jossa paikalla oli luokanopettaja, aineenopettaja ja erityisopettaja, pohdittiin mahdollisuutta vapauttaa jatkossa kaikilta opettajilta kerran viikossa joku ajankohta yhteisille palaverille:

Lauri: ”Siinä mielessä et ois lukujärjestysteknisesti mietitty tätäkin, et ois yks vaik torstai, jos saatais loppumaan kahdelta kaikilta opettajilta.”

Kun osallistuin elokuussa 2007 tutkimuskoulun suunnittelupäivään, havaitsin tämän tavoitteen toteutuneen: lukujärjestykseen oli tehty kaikille opettajille tilaa torstaipäiviksi klo 14–15.30, jotta silloin opettajat voisivat osallistua yhteisiin kokouksiin. Myös ruokailu oli Avainopettajan ennustuksen mukaisesti aikataulutettu uusiksi – ilman, että rajaa oli vedetty perinteisesti 6. ja 7. luokan välille. Syyslukukauden 2008 alusta 1.–3. luokan oppilaat alkoivat alkaen syödä eri aikaan kuin 4.–9. luokan oppilaat. Tutkimuskoulun kokouksissa sovittiin yhdessä muistakin yhdenmukaisista käytännöistä ja annettiin kollegiaalista tukea haasteelliseksi koetuissa tilanteissa. Kokouksissa myös suunniteltiin erilaisia tilaisuuksia, joista haluttiin luoda tutkimuskoulun oppilaille vakiintuvia traditioita. Tämä tavoite oli vuonna 2017 toteutunut: monet tutkimuskoulun alkutaipaleen kehittämisideat erilaisista tilaisuuksista olivat siirtyneet pysyviksi käytänteiksi ja koulun omiksi traditioiksi.

Traditioiden luominen nähtiin tutkimuskoululla yhteishengen kohottajana ja yhtenäisyyden vahvistajana.

Miia: ”Et ne on kuitenkin niitä semmosia ihania yhteisiä asioita yhtenäisessä peruskoulussa, et kaikki tietää, kun ne menee seiskalle, että ne valmistaa sen jouluaterian, tai että, et nyt meil on ne sählyturnaukset ja ja et et tavallaan on semmosia jotain merkkipaaluja. Tai et nyt on Lucian päivä ni nyt nyt ne on taas ne pienet oppilaat järjes...tai niinkun järjestä-neet jotain tai on itsenäisyyspäivä tai mikä tahansa. Koska ne perinteet tuo sit taas sitä yhteishenkeä.”

Tutkimuskoululla kaikki opettajat järjestivät yhdessä juhlia ja muita yhteisiä tilaisuuksia jakamatta myöskään oppilaita ryhmiin entisen ala-asteen ja yläasteen välisen rajan mukaisesti: esimerkiksi joulu- ja kevätjuhlien ohjelmasta olivat vastuussa vuorotellen parittomat ja parilliset luokka-asteet sen sijaan, että oppilaat olisi jaoteltu esimerkiksi alkuopetusluokkiin, luokanopettajavetoisiin vuosiluokkiin 3–6 ja aineenopetuspainotteisiin vuosiluokkiin 7–9. Ratkaisu kannusti opettajia työskentelemään juhlien järjestämisessäkin luontevasti yhdessä yli opettajaheimorajojen.

Perinteiden vaikutusta opettajuuden rakentumiselle voidaan kuitenkin arvioida toisesta näkökulmasta myös kriittisempien lasien läpi: jos työnkuvan perinteet istuvat kovin tiukassa, on muutos hidasta. Tutkimuskoulun opettajat toivat esiin, että lopulta vaikka paljon muutoksia onkin tapahtunut ympäristössä ja yhteistyön saralla, ei varsinainen luokkatyöskentely ole muuttunut mihinkään.

Rinne (2002, 104) kuvaa koko koulun muuttumattomuuden tilaa muun muassa muistuttamalla, että suomalainen koulu on edelleen maksuton ja valtiovetoinen ja sen suhteet ”asiakkaisiin” eli oppilaisiin ja heidän vanhempiinsa ovat säilyneet suhteellisen muuttumattomia. Fullan (2007) puolestaan puhuu opettajien muutosvastaisuudesta muistuttaen, että opettajien työn todellinen toimintakenttä on edelleenkin luokkahuone. Hänen mukaansa uudistusten arvo mitataan konkretiassa eikä näin ollen ole ihmeäkään, jos kovin abstraktit tavoitteet aiheuttavat vastustusta – työhön käytetylle ajalle ja energialle kaivataan tavallaan jokapäiväistä opetustyötä hyödyttävässä tai palkassa mitattavaa hintalappua. (Fullan 2007; ks. myös Säänti 2008, 11–13.)

Havainnoinnin ja haastattelujen ohella etenkin työpäiväkirjat konkretisoivat minulle tutkijana tutkimuskoulun opettajien arkea. Opettajien työpäivät vaihtelivat paljon opetettavien aineiden, oppilasryhmien ja muidenkin kuin varsinaisten opetustehtävien osalta, mutta yksi asia yhdisti kaikkia neljää työpäiväkirjaa pitänyttä opettajaa ja jokaista työpäivää: työpäivien hektisyys. Opettajat aloittivat työpäivänsä usein jo ennen ensimmäistä oppituntiaan, viettivät ruoka- ja välitunnit joko valvonnassa, oppitunteja valmistellen, oppilaiden kanssa asioita sumplien tai kollegoiden kanssa ajatuksia töihin liittyen vaihtaen ja jäivät oppituntien jälkeen joko opetusta suunnittelemaan tai arvioimaan. Myös kokouksia oli viikoittain, ja lisäksi etenkin Avainopettajalla oli apulaisrehtorin roolinsa vuoksi paljon koulun johtamiseen liittyviä tehtäviä.

Peruskoulun yhtenäisyys näkyi opettajien pitämässä työpäiväkirjoissakin kohtaamisten kautta: kaikki päiväkirjaa pitäneet opettajat opettivat saman päivän aikana eri-ikäisiä oppilaita ja Marjattaa lukuun ottamatta myös useita eri oppiaineita. Esimerkiksi Atte opetti torstaisin omalle 5. luokalleen aamupäivisin äidinkieltä, liikuntaa ja matematiikkaa sekä iltpäivisin 8. ja 9. luokan oppilaille historiaa. Perinteiseen luokanopettajan rooliin verrattuna Atte siis kohtasi työpäiviensä aikana moninkertaisen määrän monenikäisiä oppilaita sekä oppituntien että taukojen aikana.

Varsinaista opetusyhteistyötä aineenopettajat mainitsivat tekevänsä pääosin omaan oppiaineeseensa liittyen koulun ulkopuolisten sidosryhmien ja kollegoiden kanssa ja luokanopettajat lisäksi enimmäkseen rinnakkaisluokan opettajan kanssa. Jukka heittikin luokanopettajien kehityskeskusteluissa ilmaan tärkeän kysymyksen:

”Jukka: Saman luokka-asteen välillä yhteistyötä, mutta entä yli luokkarajojen?”

Muuta kuin varsinaiseen yhteisten oppituntien pitämiseen liittyvää yhteistyötä kollegoiden kanssa mahtui opettajien työpäiviin kuitenkin yllättävän paljon – usein melko spontaanisti oppilaantuntemukseen tai oppituntien valmisteluun liittyen, välillä myös yhteisten vierailuiden tai juhlien suunnittelua. Tutkimuskoulun opettajat olivat laajemminkin valmiita kehittämään yhteistyön muotoja, mutta samalla he pitivät tärkeänä sitä, ettei muutosten kanssa kiirehditä liikaa, kun koulu on vielä melko uusi ja toiminnan käynnistäminen vaatii aina oman aikansa.

Marjatta: ”Millasia kohtaamisia, niin... No niitä vois varmasti aina enemmänkin kehitellä, että. Et jos on ongelmaoppilaita tai oppilaan kannalta jotain, me selvitetään kyllä. Mutta sitten yhteistyötä niinkun jonkun oppiaineen kannalta, niinkun integrointia, niin täällä vois kyllä saada ihan hyviä aatteita, joita vois välillä tehdä yhdessä joitakin... Mut ainakaan vielä ei oo ehditty, mut se on ehkä tulevaisuudessa alue, jota voi kehittää.”

Hyvin itsenäiseen työskentelyyn aiemmin päiväkodin yhteydessä toimiessaan tottunut alkuopettaja kuvasi kollegoilleen luokanopettajien kehityskeskustelussa syksyllä 2007 yhteistyön tekemisen koulunkäyntiavustajan kanssa vaatineen alussa ajallista panostusta mutta maksaneen käytetyn ajan takaisin lopulta säästyneenä työaikana:

Henni: ”Mulla on ollut opettelemista, että mitä mä voin antaa pois omasta työstäni, kun mä oon tottunut olemaan se kanaemo, joka tekee kaiken [naurahtaa]. Että on pitänyt ihan opetella sitä, että luokassa onkin joku toinenkin aikuinen läsnä. Nyt kun olen oppinut, miten me tehdään asioita yhdessä, niin meillä menee kyllä ihan tosi mukavasti. Alussa piti aika paljon itse ohjata ja neuvoa, kun hänellä ei ollut kokemusta työstä.”

Ylipäänsä työkuulttuurin muutos vaatii aina aikaa ja sulattelua. Tasapainoilu sen kanssa, etteivät opettajat väsyisi muutostahtiin vaan kokisivat uudet, yhteisöllisyyttä tukevat toimintatavat alusta asti omikseen, ja toisaalta sen uhkakuvan kanssa, etteivät olemassaolevat käytännöt jämähtäisi vuosikausiksi paikoilleen vain siksi, ettei kaikkea jaksettu heti alusta asti lähteä tekemään viisaammin, on muutostilanteissa usein haasteellista. Onnistuneeseen muutokseen tarvitaan osaavan muutosjohtamisen lisäksi tietoisuutta muutoksen tavoitteista sekä tahtoa ja pystyvyyttä muutoksen toteuttamiseen (Valpola 2004, 29; ks. myös esim. Mayer & Smith 2007).

Tutkimuskoululla muutospainetta kohdistui paitsi opettajien keskinäisiin kohtaamisiin sekä opettajien ja oppilaiden välisiin kohtaamisiin liittyen myös yhteistyöhön koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Opettajien työnkuvaan kuuluu kiinteästi esimerkiksi yhteistyö kodin ja koulun välillä. Myös tämä oppilaiden vanhempien kohtaamisen näkökulma nousi esiin yhtenäisen peruskoulun opettajuuden osana. Perinteisesti toisistaan erillään eläneet ala-

aste ja yläaste aiheuttivat aiemmin käytännössä tilanteen, jossa oppilaat siirtyivät yhden aikuisen (luokanopettajan) vastuulta aineenopetus-kulttuuriin, jossa oppilasta ei enää tunnettu niin hyvin. Samalla kävi myös niin, että kodin ja koulun yhteistyöstä vastuun ottavan luokanvalvojan erityisosaaminen painotti opetettavaa ainetta enemmän kuin opettajuuden pedagogista puolta, vaikka murrosikään tulleiden oppilaiden vanhemmat kaipaisivat koululta tukea erityisesti kasvatuskysymyksiin. Tähän haasteeseen oli havahduttu myös tutkimuskoululla, jossa koitettiin yhteisen keskustelun kautta kääntää ajatus raskaaksi herkästi koettavasta vanhempien kohtaamisesta voimavaraksi ja merkitykselliseksi osaksi yhtenäisen peruskoulun opettajan työtä opetettavasta luokka-asteesta riippumatta (vrt. Kykyri 2007b, 218–220):

Rehtori: "[– –] kasvatuskysymyksistä kiinnostusta enemmän kuin niinkään aineisiin liittyviä, et ne haluaa lapsestaan tietoa, kun murrosiässä lapsista tulee tuntemattomia vanhemmilleen."

Miia: "Et ehkä jos jos mä olisin vanhempi ja vanhemman asemassa ja sitte lapsi olis yhtenäisessä peruskoulussa, niin ehkä sitten miettisi just sitä murrosiän kynnystä ja sit sitä niveltä, että miten miten voitais niinkun pitää ne vanhemmat kuitenkin mukana siinä koulunkäynnissä. Koska se on nyt jo, nyt kun meillä oli se se koulutoripäivä, niin mulla on kaks sellasta oppilasta, tai useampikin, kenellä on sitten isompia sisarusia tuolla yläasteen puolella, niin ne oli kieltäneet ne isommat sisarukset niitten äitejä menemästä sinne. [– –] rohkaisin [oppilaiden vanhempia] että menkää vaan, että ei se mitään, että... Ei mut että siinä on tavallaan se juttu just, että sitten kun lapsi siirtyy yläasteelle, niin sitten ne vanhemmat suljetaan kokonaan siitä pois. Kun just silloin pitäis olla kiinnostunut. Mut että jos se [kodin ja koulun välinen yhteistyö] ees vähän toimis tässä yhtenäisessä peruskoulussa, niin musta se ois jo voitto."

Marjatta: "Vaikka ei murheita olis eikä huolia, niin mun mielestä on ihan kannustavaa, että opettajan työstä ollaan [oppilaiden kotona] kiinnostuneita. Että on siinä tämäkin puoli."

Yhtenäisessä peruskoulussa voidaan järjestää luokanvalvojuus niin, että oppilaiden vanha luokanopettaja seuraa heitä 7. luokalle luokanvalvojan roolissa (ks. esim. Johnson & Tanttu 2008). Tutkimuskoululla näin oli osittain jo tehtykin. Lisäksi tutkimuskoululla oli tietoisesti lähdetty kehittämään luokanvalvojan roolia luokanopettajien kanssa yhdessä keskustellen enemmän kuin vain aineenopettajien kesken luokanvalvojan vastuista ja toimintatavoista sopien. Aineenopettajien omissa kehityskeskusteluissa rehtori totesikin peruskoulun yhtenäisyyden vieneen luokanvalvojan roolia kohti luokanopettajan roolia:

Rehtori: ”Luokanvalvojan rooli on lähentynyt luokanopettajan roolia yhtenäiskoulussa.”

Aineenopettajista osa toi kehityskeskusteluissa esiin luokanvalvojan tehtävään liittyviä haasteita, kuten aikapulan. Lisäksi yksi aineenopettaja muistutti, ettei yksittäisiä aineenopettajia tulisi ohittaa esimerkiksi oppilaan käytöstä arvioitaessa, koska luokanvalvoja saattaa opettaa oppilasta hyvin vähän ja oppilas käyttäytyä hyvinkin eri tavalla eri oppitunneilla.

”Lauri: Oppilaan käytös erilaista eri opettajien kanssa, siksi aineenopeilta pitäisi kysyä suoraan ennemmin kuin vain luokanvalvojalta. => yleiskeskustelussa tiedonvaihto painottui”

Laurin toivoma eri opettajaryhmien välisen tiedonvaihdon näkökulma nousi esiin erityisesti havainnointiaineistossa: tutkimuskoulun luokan-, aineen- ja erityisopettajat vaihtoivat oppilaantuntemukseen liittyvä tietoa paitsi virallisissa kokouksissa myös, tai ehkä etenkin, vapaamuotoisissa opettajien keskinäisissä keskusteluissa kokousten ulkopuolella toisiaan kohdatessa.

Koulussa tehtiin myös paljon niin sanottua rajoja läpäisevää yhteistyötä: muun muassa osallistuttiin HNMKY:n (Helsingin Nuorten Miesten Kristillinen Yhdistys ry) kanssa koulujen välisen koripalloturnauksen järjestelyihin, tehtiin aktiivisesti opetusyhteistyötä asuinalueen oppilaitosten sekä Helsingin yliopiston kanssa, kutsuttiin koululle vierailijoita esimerkiksi poliisilaitokselta, palokunnasta ja seurakunnista, osallistuttiin asukasyhdistyksen organisoimaan vuosittaiseen Koskipäivään, järjestettiin lähialueella siivoustalkoot yhteistyössä Ympäristökeskuksen kanssa sekä tehtiin yhteistyötä myös esimerkiksi luontokoulu Töyhtöhyypän, Gardenian ja Annantalon kanssa. Lisäksi opettajat tekivät oppilaiden kanssa säännöllisesti retkiä muun muassa teatteriesityksiin ja konsertteihin.

Hovila (2004) kuvailee yksintekemisen kulttuurin olleen kouluinstituutiossa perinteisesti vankka – vielä 1960–1970-luvuilla lähinnä ”pappi on käynyt pitämässä aamunavauksen ja retkellä on tavattu bussikuski” opettajan voidessa keskittyä tekemään uransa yksin oppilashuoltoon puuttumatta tai perhettä välttämättä juurikaan tapaamatta. Oppilashuollon tarpeen kasvamisen myötä myös moniammatillinen yhteistyö ja tiimiytyminen on tullut luontevaksi. (Hovila 2004, 48.) Myös Pennasen (2006, 124) väitöstutkimuksessa esiin nostetut peruskoulun johtajien näkemykset vahvistavat käsityksen erilaisten sidosryhmien ja lähikoulujen kanssa tehtävän yhteistyön lisääntymisestä. Yhteistyöverkostojen johtaminen onkin tullut yhä voimakkaammin osaksi koulujen johtamista (Mäkelä 2007; Fullan 2001). Kuten edellä kuvailin, näyttäytyi tutkimuskoululla eri sidosryhmien kanssa tehtävä yhteistyö etenkin yhteistyönä koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa.

H: ”Mites luokanopettaja–aineenopettaja -yhteistyö? Miten se susta tässä koulussa näkyy? Vai näkykö?”

Lauri: ”No kyllähän se arkirutiineissa näkyy, mutta ei se, ei se vielä niinkun [miettii]... Siis tän koulun ylläpidon ja hoidon ja pyörittämisen kannalta joo, mutta että ei se erimerkiksi oppiaine-ikäänkun -ryhmien... [hakee sanoja] Että jos nyt vaikka mietitään luonnontietoa, luonnontieteitä, että miten niitä opetetaan alakoulussa ja mitä tai miten niitä opetetaan yläkoulussa tai kuka opettaa niitä yläkoulussa, niin ei sillä saralla ole yhteistyötä vielä oikeastaan. Paitsi sitten sellaiset ulkopuoliset yhteydet, eli jos Gardeniasta otetaan yhteyttä, että luontokoulu Töyhtöhyppä tarjoaa sitä tai tätä, niin se tieto sinänsä leviää suht tehokkaasti, kun on näin pieni koulu ja on yhtenäinen koulu. Eli Töyhtöhyppä tavoittaa hyvin helposti koko, tulevaisuudessa ykkösestä kutoseen -paletin kuin että niillä olis erilliset ala-asteet, ala-aste–yläaste -yhteydet...”

Lauri: ”Viikin kuusikon siivoustalkoot esimerkiksi [– –] oli konkreettinen yhteistyö, eli että muhun otti yhteyttä Ympäristökeskuksen tyyppi ja mä otin yhteyttä kynnellekykeneviin luokanopettajiin eli tässä tapauksessa [– –] ja Avainopettajaan. Sit siellä oli neloset, vitoset, kutoset ja seiskat. Ja se meni ihan muutta mutkitta [– –] siinä oli hyvä panos-tuotos-suhde eli että hyvin vähäisellä yhteis... No okei mä sen pidin, mähän se järjestin, mutta että mä järjestin sen, he sai siitä ilmaseks ikäänkun ohjelman aamupäivälleen. Ja kersoilla oli hemmetin hauskaa, monet esiintyi televisiossa ja kaikki meni hyvin ja saatiin vielä siivottua hirvee määrä rojua sieltä, eli eli kaikin puolin onnistunut juttu.”

Myös kansainvälisiä vierailijoita kävi tutkimuskoululla paljon. Vierailut eivät havaintojeni mukaan näyttäneet häiritsevän oppilaita eivätkä opettajia, vaikka se opettajien mukaan työllistääkin heitä ja on välillä raskasta. Vierailijoiden vastaanottamisen koettiin toisaalta tuovan myös mukavasti piristystä kouluarkeen. Opettajat toivat esiin, kuinka koululla ”meininki on rentoa ja aitoa” ja se on noteerattu myös ulkomaisten vieraiden joukossa – tutkimuskoulusta oli tehty positiivisia lehtijuttujakin maailmalla. Kansainvälisten vierailuiden järjestämisessä opettajat pitivät hyvänä myös sitä, ettei aikaa käytetty ”turhaan byrokratian pyörittämiseen ja raportointiin”, kuten esimerkiksi Comenius-yhteistyössä koettiin tehdyn. Tämä vastaa niitä tutkimustuloksia, joiden mukaan kouluissa on usein liian monia irrallisia, sirpaleisia, pinnallisesti hoidettuja projekteja, joita Fullania (2001, 109) lainatakseni ”satelee ylemmiltä virastotahoilta”. Koulujen innostuneimmatkin muutosagentit turhautuvat, jos heidän autonomiaansa muutoksiin osallistumiseen liittyen kavennetaan liiaksi. Tutkimuskoulun aineenopettaja tiivistä ajatuksen teemahaastattelussa seuraavasti:

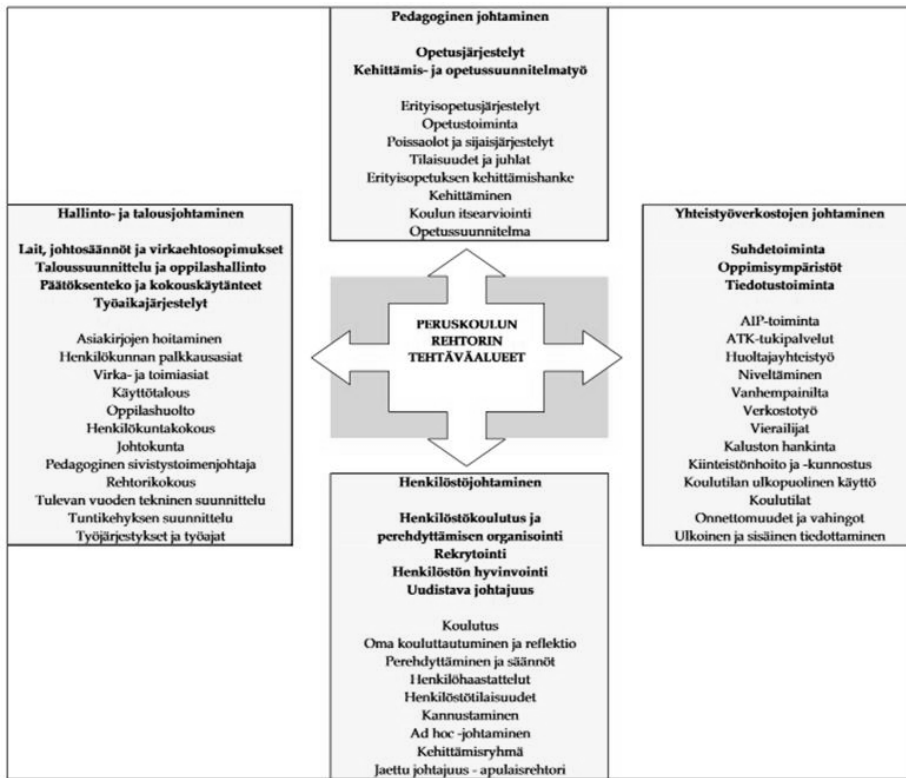
Lauri: ”Se mikä on, niin mihin tässäkin on nyt viitattu, niin yks merkittävä hyvä puoli [opettajan työssä] on itsenäisyys. Ja siis se on toisaalta niin merkittävä hyvä puoli, että pitää olla hirmu

tarkkana, ettei sitä uhata näillä erilaisilla yhteistyömuodoilla, kokonaistyoajalla tai vaikka sisältöjen hallinnalla. Eli että jos mä nyt pystyn perustellusti sanomaan, et tää homma menee ihan hyvin näin, niin niin, se että millä panoksella saadaan se pyörimään vielä paremmin, niin sitten sitä pitää tarkkaan harkita, jotta ei uhata tätä itsenäisyyttä, joka on merkittävä juttu kans tässä duunissa.”

Yhteistyölle tuleekin antaa aikaa, ja yhteistyön kehittämistä voidaan tukea myös johtamisen keinoin. Yhtenäisen peruskoulun kontekstissa syntyvät uudenlaiset kohtaamiset sekä taitava koulun pedagoginen johtaminen suuntaavat opettajayhteisöä parhaimmillaan kohti yhtenäisempää ja vuorovaikutuksellisempaa toimintakulttuuria, hyvää ilmapiiriä, osaamisen kehittymistä ja oppivaa organisaatiota (ks. esim. Kuuskorpi 2012, 82; Kyllönen 2011, 155; Raasumaa 2010, 238, 270, 290–293; Lehtonen 2009, 79–81; Lonka & Vaara 2016, 47–50).

Yhtenäisen peruskoulun rehtorilla on tehtäviensä kautta monta mahdollisuutta tehdä tietoisia valintoja yhtenäisyyttä vahvistavan koulukulttuurin syntymisen eteen (Lahtero 2011). Peruskoulun kehittämisessä ja muutoksen johtamisessa rehtorin tulee kantaa hänelle kuuluva kokonaisvastuu, vastata koulun toiminnan suunnittelusta ja organisoinnista sekä seurata yhteisesti asetettujen kokonaistavoitteiden toteutumista (Raasumaa 2010, 260; Kyllönen 2011, 155).

Mäkelä (2007, 200) jakaa etnografisessa tapaustutkimuksessaan peruskoulun rehtorin tehtävät seuraavalta sivulta löytyvän kuvion 14 mukaisesti neljään eri tehtäväalueeseen: hallinto- ja talousjohtaminen, pedagoginen johtaminen, henkilöstöjohtaminen sekä yhteistyöverkoston johtaminen.



Kuvio 14 Peruskoulun rehtorin tehtäväalueet (Mäkelä 2007, 200).

Näistä tehtäväalueista kaikkiin sisältyy useita yksittäisiä tehtäviä, joilla on vaikutusta myös perusopetuksen yhtenäisyydelle sekä perusopetuksen opettajuuden rakentumiselle. Tarkastelen tutkimuskoulun johtamista peruskoulun johtamiseen liittyviin yleisempiin tutkimustuloksiin peilaten erityisesti juuri siitä näkökulmasta, millaisena johtaminen näyttäytyi tutkimuskoululla toimintakulttuurin yhtenäistymiseen sekä opettajuuden rakentumiseen liittyen. Koulun johtamiseen liittyvät näkökulmat eivät nousseet juurikaan esiin teemahaastattelussa, mutta pääsin niihin käsiksi muun tutkimusaineiston, kuten tutkimuskoulun erilaisiin asiakirjoihin perehtymisen, koulun sisäisen tiedotuksen seuraamisen, koulun kokouksiin ja tilaisuuksiin osallistumisen sekä epävirallisen keskustelun kautta.

Mäkelän (2007) hallinto- ja talusjohtamisen sisälle sijoittamista rehtorin tehtävistä tällaisia ovat esimerkiksi virkaehtosopimukset, tuntikehityssuunnitelma, opettajien työjärjestysten laatiminen, kokouskäytänteet ja useat oppilashuoltoon liittyvät tehtävät. Pedagogisista johtamistehtävistä nostaisin yhtenäisen peruskoulun opettajuuden rakentumisen näkökulmasta käsin esiin muun muassa koulukohtaisen opetussuunnitelmatyön ja kehittämistyön johtamisen sekä erityisopetusjärjestelyt, opetustehtävien jakamisen, sijaistuskäytännöt ja koulun tilaisuudet. Henkilöstöjohtamisen

alle Mäkelän sijoittamista rehtorin tehtävistä vaikutusmahdollisuuksien joukkoon voidaan laskea myös esimerkiksi jaettu johtajuus, kehittämissyöryhmien toiminta, henkilöstötilaisuudet, koko henkilöstön koulutus sekä rekrytointiasiat ja henkilöstön perehdyttäminen. Yhteistyöverkoston johtamiseen liittyen puolestaan merkitykselliseksi nousevat yhtenäisyyden näkökulmasta tarkasteltuna esimerkiksi perusopetuksen nivelvaiheisiin liittyvä yhteistyö, vanhempainillat ja verkostotyö sekä oppimisympäristöihin liittyvät työtehtävät, kuten kalustonhankinta. (Ks. Mäkelä 2007, 122–202.)

Tutkimuskoululla henkilökunnan yhtenäisyyttä ja vuorovaikutuksellista toimintakulttuuria pyrittiin tukemaan moninaisin johtamiseen liittyvin keinoin. Yhtenä viitoittajana koulun pedagogisen kehittämisen tiellä koko koulun henkilökunnalle järjestettiin yhteinen arvoprosessi. Koulussa myös sijaistettiin ristiin; Avainopettaja auttoi rehtoria sijaisjärjestelyissä, jotka tuntuivat havainnoinnin perusteella sujuvan kitkattomasti. Esimerkiksi kun resurssiopettajana koululla aineistonkeruun aikana toiminut Teija erään kokouksen päätyttyä kysyi, voiko hän saada koulutuspäivälleen Jukan sijaiseksi, oli vastaus myöntävä ja Jukkakin vahvisti myöhemmin samana päivänä Pannuhuoneessa Avainopettajalle sijaisuuden sopivan hänelle hyvin.

”Teija: Olen menossa ENSIO-koulutukseen, niin voinko ottaa Jukan sijaiseksi? Avainopettaja: Ootas, tarkistan... joo sopii [työjärjestyksen puolesta]. [– –] Jukalle sopi Teijan sijaisuus, kun Avainopettaja varmisti häneltä Pannuhuoneessa.”

Rekrytoinneissa pyrittiin varmistamaan, että uudet opettajat sitoutuisivat alusta asti koulun yhtenäisyyden edistämiseen ja yhdessä tekemisen meininkiin. Avainopettaja toi tämän linjanvedon esiin myös haastattelussa:

Avainopettaja: ”Ja siihen mun käsittääkseni nyt rekrytoinnissa yritetäänkin kiinnittää huomiota, että tätäkin asiaa kartoitetaan niiltä, jotka hakee meille. Että onko tämän tyyppinen yhteistyö luontevaa vai kokeeko sen hyvänä asiana. Että en mä ainakaan usko, et kukaan meidän talon opettajista kokisi täällä tällaista kahtiajakoa tai että pitäisi olla jotenkin kahdessa eri kastissa tai muuta.”

Koska tutkimuskoulu oli melko uusi, etsittiin siellä aktiivisesti opettajien välisen yhteistyön muotoja. Muutosten edistämiseksi opettajayhteisöön pyrittiin rekrytoimaan tietoisesti sopivassa suhteessa sekä uransa alkutaipaleella olevia noviisiopettajia että kokeneita konkareita (vrt. Willman 2001, 142). Havaintomuistiinpanoistani löytyi kohta, jonka mukaan Avainopettaja toi myös luokanopettajien kehityskeskustelussa avoimesti esiin, kuinka tutkimuskoululla voidaan opettaja- ja henkilöstörekrytointien sekä perehdytyksen kehittämisen kautta vaikuttaa toimintakulttuurin yhtenäistämiseen:

”Avainopettaja: Kehitellään opettaja- ja henkilöstörekrytointeja ja nämä samat kysymykset on olleet haastatteluissa esillä. Vähän

ehkä suppeammassa mielessä, nelikentässä... Sitä kautta, kun nämä ryhmät käy nää suhteet sitten vielä valittujen kanssa läpi, niin samalla luodaan yhteisiä käytäntöjä ja luodaan yhteistä opettajakuntaa, henkilökuntaa ja myöskin yhteisiä käyttäytymismalleja.”

Oman haasteensa yhteistyömuotojen vakiinnuttamiseen toi se, että koulu muuttui matkanvarrella paitsi oppilaskoostumukseltaan ja -määrältään myös opettajien osalta. Erityisesti peruskoulun ylempien vuosiluokkien aineenopetuksen puolella tapahtui muutoksia koulun kasvamisen myötä, kun koululle voitiin palkata enemmän koulun omia, päätoimisia aineenopettajia. Lukuvuonna 2004–2005 koululla työskenteli vielä muutama sellainen tuntiopettaja, joilla oli paljon opetusta myös muilla kouluilla. Tämä koettiin haasteeksi yhteisöllisyyden rakentumiselle, kuten Avainopettaja syksyllä 2005 kuvaili:

Avainopettaja: ”Et meillähän on täällä aika paljon mukavampaa tänä [luku]vuonna jo, kun viime vuonnahan... Kun meitä oli niin hirveen vähän viime vuonna, täällä oli sitten niitä aineenopettajia, jotka kävi sen kahdesta kymmeneen tuntiin viikossa ja oli muuten muualla opettamassa. Se oli hyvin irtonaista. Hyvin sellaista kurjaakin siinä suhteessa, että... Että meille, jotka oltiin talossa vakituisesti, lankesi aika paljon töitä, [välitunti]valvonnoista alkaen, ja tota sitten se semmoinen tietynlainen yhtenäisyys puuttui. Ja sitten nyt on ollut jo paljon mukavampi, koska on enemmän semmoista päivittäistä väkeä täällä töissä paikalla.”

Tilanteeseen haettiin ratkaisua tarjoamalla mahdollisimman paljon opetustunteja koulun omille päätoimisille luokan- ja aineenopettajille.

Avainopettaja: ”[– –] kun tuli eteen tämä, että me ollaan pieni koulu, me ei saada todellakaan vielä kaikkia aineenopettajia tänne ja [– –] se oli meidän yhteinen halu, että me halutaan kehittää tätä sillä tavalla, että ne opettajat, jotka täällä on, niin opettaa mahdollisimman paljon eri aineita, että me saadaan tähän semmoinen yhtenäisyyden tunne.”

Näin haluttiin siis vahvistaa koulun yhtenäisyyttä, vaikka se samalla tarkoittikin osin muodollisesti epäpätevien opettajien toimimista aineenopetuksen puolella.

Oman haasteensa koulun johtamiselle ja kehittämiselle tuo ristiriita koulun tehtävien lisääntymisen ja resurssien tiukentumisen välillä. Uhkakuvana on, että liiallisen työtaakan ja kiireen vuoksi sekä rehtorit että opettajat väsyvät ja vaihtavat alaa. (Esim. Kyllönen 2011, 157; Hovila 2004, 60; Lahtero 2011, 32; Alava ym. 2012, 22; ks. myös esim. Karikoski 2009; Lehtonen 2009.) Kyllösen (2011, 50) mukaan johtajuutta jaetaankin koulussa kaaosta ja uupumusta ehkäisten niin, että henkilöillä on selkeitä vastuualueita – koulun johtamisessa ollaan menossa yksinjohtamisen ajasta

kohti yhteisöllisen ja jaetun johtajuuden toimintakulttuuria (ks. myös esim. Lehkonen 2009, 83; Lahtero 2011, 63–64; Alava ym. 2012, 36; Rajakaltio 2004, 21–29).

Tutkimuskoulussa oli aineistonkeruun aikaan rehtorin lisäksi yksi apulaisrehtori (Avainopettaja), jonka vastuualueena oli erityisesti koulun pedagoginen kehittäminen. Apulaisrehtori vastasi painotetummin luokanopetuksen asioista, ja hänen tukena toimi johtoryhmäänkin kuulunut opettaja, joka vastasi enemmän aineenopetuksen asioista. Molemmat heistä kuuluivat myös koulun johtokuntaan opettajajäseninä.

Johtokuntaan nimetään kaksivuotiselle kaudelle viralliset jäsenet koulun opettajista, oppilaista ja oppilaiden huoltajista. Johtokunnan tehtäviin kuuluu esimerkiksi koulun järjestyssääntöjen hyväksyminen, esityksen tekeminen koulukohtaisesta opetussuunnitelmasta opetuslautakunnan jaostolle, koulun talousarvion käyttösuunnitelman hyväksyminen sekä koulun oppilaskunnan ja kerhojen sääntöjen vahvistaminen. (Opetustoimen johtosääntö 2014.) Tutkimuskoulun johtokunnassa valmisteltiin myös muun muassa uusien opettajien rekrytointeihin liittyviä koulun sisäisiä linjauksia. Tutkimuskoulun opettajista koostuvaa 4–5 hengen johtoryhmää puolestaan kuvailtiin ”valmistelevalaksi työrukkaseksi”, jonka tehtävä oli tuoda yhdessä käsiteltäviä asioita opettajien yhteisiin kokouksiin. Tutkimuskoulun rehtori kuvailikin luokanopettajien kehityskeskusteluissa johtoryhmän jäsenten roolia valmistelijoina ja asiantuntijoina ennemmin kuin ”pikkupomoiksi”.

Myös muille tutkimuskoulun opettajille oli delegoitu vaikutusvaltaa esimerkiksi rekrytointeihin liittyen: rekrytoinneissa käytettävä nelikenttä oli testattu opettajilla, ja opettaja oli päässyt koulunkäyntiavustajaksi hakeneen haastatteluun mukaan. Talousvastuuta tutkimuskoululla oli jaettu niin, että luokan- ja aineenopettajilla oli käytössään omat korvamerkit rahansa. Talousjohtamisen vaikutus opettajuuteen näkyi myös tuntikehyksen jakamisessa, johon sisältyy arvovalintoja ja pedagogisia painotuksia; näistäkin valinnoista tutkimuskoululla keskusteltiin johtoryhmässä.

Jaettua johtamista (ks. Woods ym. 2004, 439–442) tutkimuskoululla heijastelee myös se, että opettajien kaikille vastuutehtäville nimettiin lukuvuosittain vastuuhenkilö(t). Opettajien vastuutehtävien määrää kuvastaa se, että yksittäisenä luettelona niitä oli enemmän kuin koululla oli opettajia: muun muassa kirjahankinnat, tietotiimi (tieto- ja viestintätekniikka, avvälineistö, Wilma, Fronter), alueellisen yhteistyön eri toimijat, iltapäivätoiminta, kerhot ja vanhempainyhdistys, oppilaitosyhteistyö, seurakunnat, elämäntietomusiikki, musiikkiesitykset, vierailijat, kotisivujen ylläpito – kaikkina 31 vastuutehtävää, joista moniin nimettiin useita vastuupettajia. Ei olekaan ihme, että tähän vastuunjakoon kaivattiin keväällä 2005 luokanopettajien kehityskeskusteluissa selkiytystä:

”Yhteiseen keskusteluun pitää olla riittävästi aikaa. Ei välttämättä massiivisia kokouksia tai koulutuksia, mutta aikaa jakaa ja keskustella. Viikkopalaverit hyviä. Osa kaipaa lisää, osa valittaa nykyisistään, että vie liikaa aikaa... Tiimit hyviä, kunhan

käynnistyisivät kunnolla. Vastuualueet pitäisi saada selkeästi näkyville esim. tauluna vaikka kuvineen kaikkineen.”

Vastuun jakamisen voidaan tulkita heijastelevan myös koulun yhteisöllisyyttä (Rautiainen 2008, 84.). Opettajien yhteinen toive konkreettisemmin ilmaistuna vastuunjaosta toteutettiin syksystä 2006 alkaen koulun toimintaa ja keskeisiä käsitteitä kuvailevassa ABC-kirjassa julkaistuna vastuuhenkilöluettelona, joka nähtiin myös merkinä siitä, että jokaisen opettajan perustelluilla kehittämis ehdotuksilla on merkitystä. Vaikka tutkimuskoululla johtamiseen liittyviä vastuuta oli jaettu, toivoivat etenkin johtoryhmän jäsenet riittävästi aikaa johtamiseen sekä vastuiden jakamisen lisäksi myös päätösvallan rohkeampaa jakamista. Yksi opettaja tiivistä ajatuksen seuraavasti:

”Jos rehtori delegoi apulaisrehtoreille käytäntöjen kehittämistä, ei kollegiaalisista päätöksistä voi kävellä yli.”

Paitsi koulun rehtorin myös johtoryhmän toimintaa pyrittiin kehittämään vielä vuorovaikutteisemmaksi opettajien kehityskeskusteluissa antaman palautteen pohjalta. Tutkimuskoulun opettajat painottivat muutenkin johtamiseen ja toimintakulttuurin kehittämiseen liittyvissä näkökulmissa yhteisten linjanvetojen ja yhteisen keskustelun tärkeyttä. Rautiainen (2008) mukaan yhteisten sääntöjen kautta voidaan luoda työyhteisölle turvalliset raamit ja rajat toimia. Säännöt suuntaavat parhaimmillaan myös koulun toimintaa kohti päämäärän olemusta tarkentavia ja edesauttavia käytänteitä. Toimintakulttuurin kehittämiseen laajemminkin osallistuminen vahvistaa koulun yhteisöllisyyttä ja avoimeen keskusteluun kannustavaa ilmapiiriä. (Rautiainen 2008, 82–83.)

Tutkimusten mukaan opettajat kokevat yleisemminkin hyötyvänsä keskusteleavasta työskentelytavasta ja työnsä pohtimisesta kollegojen kesken – opettajayhteisö voi toimia turvallisena ympäristönä opettajuuteen liittyvien uskomusten ja käytäntöjen arvioimiseen sekä vaihtoehtoisten lähestymistapojen löytämiseen yhdessä kokemuksia jakaen ja opettajuutta reflektoiden (ks. esim. Metsäpelto ym. 2017, 13). Avoimen ja rakentavan vuorovaikutuskulttuurin avulla opettajat voivat myös kokea saavansa tukea jaksamiselleen: opettajan ei tarvitse pelätä jäävänsä yksin (vrt. Väli-järvi 2007, 64), kuten aineenopettajien kehityskeskusteluissa pohdittiin:

Havaintomuistiinpano 04/2005: ”Koulun oppilaanohjaaja toi aineenopettajien kehityskeskusteluissa esiin, kuinka opettajilta voisi kysyä useammin, mitä heille kuuluu – ja kaksoiskelpoinen luokanopettaja vahvisti perään, etteivät opettajat koskaan voi saada työilleen liikaa tukea.”

Rehtorin käytössä oleviin aktiivisen oppimisen johtamisen keinoihin perusopetuksessa kuuluvat johtamisen jakamisen, rakenteiden luomisen ja resursointiratkaisujen lisäksi muun muassa aktiivinen kuuntelu, rohkaiseminen ja tukeminen sekä palautteen antaminen, puuttuminen ja

palkitseminen (Raasumaa 2010, 244–255). Taitavalla johtamisella voidaan vahvistaa opettajien työssä jaksamista, osaamista ja kehittämismotivaatiota (Lehkonen 2009; Liusvaara 2014). Liusvaaran (2014) mukaan opettajat voivat olla kehittämisorientaatiossaan kuvion 15 mukaisesti ryhmäorientoituneita, organisaatio-orientoituneita, urasuuntautuneita tai organisaatiosta irtautuneita.

Rehtori	Opettajan oman osaamisen kehittämisen merkitys	
	pieni	suuri
Opettajan kokemus koulun kehittämisen merkityksestä	SULAUTUMINEN RYHMÄ-ORIENTAATIO	VOIMAANTUMINEN ORGANISAATIO-ORIENTAATIO
	IRTAUTUMINEN	VIERAANTUMINEN URA-SUUNTAUTUNEISUUS

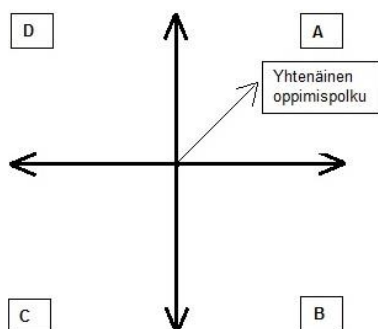
Kuvio 15 Rehtorin käsitys opettajien oman osaamisen ja kouluorganisaation kehittämisen merkityksistä Berryn (1988) akkulturaatiota soveltaen (Liusvaara 2014, 46).

Ryhmäorientoitunut opettaja osallistuu usein koulun kehittämis-työryhmiin aktiivisesti, mutta saattaa jättää oman kehittämistehtävänsä taka-alalle. Organisaatio-orientoituneiden opettajien visionääriseen työskentelyyn sitoutuminen organisaation tulevaisuuden kehittämiseksi on selvempää ja kiinnostus myös oman itsensä kehittämiseen suurta. Urasuuntautunut opettaja puolestaan on valmis kehittämään itseään, mutta ei kouluaan. Organisaatiosta irtautunut opettaja ei osallistu koulun kehittämiseen eikä ponnistele myöskään oman kehittymisensä suhteen. (Liusvaara 2014, 126–127.)

Rehtori voi esimerkiksi kannustuksellaan onnistua nostamaan esiin kunkin opettajan parhaita puolia ja rohkaista opettajia kohti organisaatio-orientoitunutta kehittämissuuntaa (Juuti 2006, 161–162; Liusvaara 2014, 46). Myös Kyllönen (2011, 155) näkee visionäärisen pedagogisen johtamisen

korostuvan osana tulevaisuuden koulun johtamista sisältäen myös taidon suunnata työyhteisön voimavarat viisaasti kohti strategisia päämääriä. Osaavan johtamisen kautta heterogeenisessä opettajayhteisössä voidaan muokata erilaisia näkemyksiä yhteensopiviksi ja luoda toiminnan yhteiset päämäärät, tavoitteet ja menettelytavat. Taitava johtaja osaakin kehittää koulun ohella myös ihmisten välisiä suhteita koululla, ja näin johtajuuden kehittyessä myös keskinäinen ymmärtäminen ja vuorovaikutus paranevat – työyhteisössä tapahtuu oppimista ja osaamisen jakamista. (Ronkainen 2012, 62; ks. myös Raasumaa 2010, 294.)

Jyrki Huusko, Janne Pietarinen, Kirsi Pyhältö ja Tiina Soini (2007) toivat yhtenäisen perusopetuksen kehittämisprosessin mallintamiseen, käsitteelliseen jäsentämiseen ja peruskouluyhteisön yhtenäistymistä edistävien ja estävien tekijöiden tarkasteluun keskittyneessä tutkimuksessaan keskeisenä peruskoulun yhtenäisyyden tekijänä esiin vertikaalisen ja horisontaalisen koherenssin samanaikaisen toteutumisen koulun eri hallinnon tasoilla kuvion 16 mukaisesti.



Kuvio 16 Vertikaalinen ja horisontaalinen koherenssi peruskoulun yhtenäisyyden rakentamisessa (Huusko ym. 2007, 58).

Sektorille A sijoittuvissa kouluissa koulun ”ymmärrys itsestään ja käytännöt ovat hyvin jäsentyneitä ja koulun toimijoiden yhdessä rakentamia JA koulun yhteistyö ja -toiminta on laajentunut oman oppilaitoksen ulkopuolelle niihin oppilaitoksiin, jotka yhdessä muodostavat oppilaiden näkökulmasta koulutuksellisen jatkumon”. B-sektori kuvaa kouluyhteisöjä, jossa ”koulun itseymmärrys ja käytännöt ovat hyvin jäsentyneet, mutta yhteistyötä ja toimintaa muiden oppilaan koulutuspolulle asemoituvien oppilaitosten kanssa ei juuri ole”. Sektorin C tyypisissä kouluyhteisöissä ”yksityöskentelyn kulttuuri elää vahvasti eri opettajaryhmissä ja näiden ryhmien välillä. Koulun kehittäminen tarkoittaa tällöin yksittäisten opettajien ja erillisinä nähtävien oppiaineiden pirstaleista kehittämistä”. Sektorin D tyypisissä kouluyhteisöissä ”opettajat eivät tee merkittävässä määrin yhteistyötä koulun

sisällä. Sen sijaan yhteistyö muiden oppilaan koulupolulle asemoituvien kouluasteiden tai oppilaitosten kanssa on tiivistä”. (Huusko ym. 2007.)

Tutkimuskouluni toimintatodellisuutta kuvion 16 mukaisesti arvioidessani tulkitsin tutkimani kouluyhteisön sijaitsevan sektorilla A, jossa sekä vertikaalinen että horisontaalinen koherenssi ovat vahvoja. Käytännössä tämä tarkoittaa tutkimuskoulun osalta, että sen käytännöt ovat yhdessä rakennettuja ja hyvin jäsentyneitä, ja että koulu on laajentanut yhteistyötä ja -toimintaa ulospäin oppilaiden näkökulmasta koulutuksellisen jatkumon muodostaviin oppilaitoksiin, kuten esiopetuksen ja alkuopetuksen välille sekä paikallisiin muihin oppilaitoksiin (Huusko ym. 2007, 59). Koska koulu kuitenkin oli melko uusi, löytyi siitä myös muiden sektoreiden piirteitä – etenkin sektorin C, jossa koulun kehittämistä tapahtuu yksittäisten opettajien toimesta ja yksintyöskentelyn kulttuuri elää vielä vahvana.

Koulun johtamista ei tulisi nähdä vain koululle instituutiona asetettujen muodollisten tavoitteiden, sääntöjen, määräysten ja kehityshankkeiden toimeenpanemisena, vaan koulun johtamisella voidaan vaikuttaa myös muun muassa opettajien osaamisen lisääntymiseen, hiljaisen tiedon näkyväksi tekemiseen sekä moniäänisen sosiaalisen yhteisön vuorovaikutussuhteiden kehittymiseen (Berg 2007, 577–596; ks. myös Lehkonen 2009) sekä vertikaalisen ja horisontaalisen koherenssin syntymiseen (ks. Huusko ym. 2007). Opettajien välinen kommunikaatio ja yhteistyö vaatii paitsi vahvoja vuorovaikutustaitoja opettajilta itseltään myös koulun johdolta kykyä tuoda avoimuus osaksi yhteisön toimintaa (Hovila 2004, 51).

Koulun johtajien lisäksi jokaisella koulun opettajayksilöllä on merkittävä rooli paitsi oman opettajuutensa myös koulun toimintakulttuurin muotoutumisessa ja kehittämisessä (Rautiainen 2008, 84), koko työyhteisön osaamisen johtamisessa (Raasumaa 2010, 277) sekä ylipäänsä yhtenäisen peruskoulun opettajuuden rakentumisessa. Tutkimuskoululla yhtenäisyyttä on rakennettu tavoitteellisesti jo aivan sen perustamisen alkuaajoista lähtien; aineistonkeruun aikana havaitut positiiviset tulokset yhtenäisyyden vahvistumiseen liittyen olivat pitkällisen prosessoinnin ja kovan työn aikaansaamaa (vrt. Heiskari 2008, 171–175).

Yhtenäisessä peruskoulussa on tultava toimeen erilaisten heimo- ja koulukulttuurien kohdatessa sekä tehtävä yhteistyötä erillisten ala-asteiden ja yläasteiden kouluyhteisöjä suuremmalla joukolla, johon luonnollisesti mahtuu myös yhä enemmän erilaisia persoonia (Piispanen 2008, 99; ks. myös Ronkainen 2012, 6). Seuraavaksi onkin aika avata yksilöiden välisten kohtaamisten merkitystä opettajuuden rakentumiselle yhtenäisen peruskoulun kontekstissa tutkimustulosten valossa.

3.4 Yksilöiden väliset kohtaamiset monimuotoistuvat

Opettajan ydinosaamiseen on kautta aikojen laskettu aineenhallinnallisten ja didaktisten taitojen lisäksi kyky ja halu kohdata erilaisia ihmisiä. Esimerkiksi Yrjönsuuren (1989, 146–155) tutkimuksessa peruskoulun opettajien käsityksistä pätevyytensä riittävydestä suurimpana haasteena opettajien kvalifikaatiolle ja kompetenssille pidettiin opettajan työn olosuhteiden tuntemuksen lisäämisen ohella juuri vuorovaikutustaitojen kehittämistä. Samansuuntaisia tuloksia on saatu tuoreemmissakin tutkimuksissa: pedagogisten ajattelutaitojen, aineenhallinnan sekä opetustaidon lisäksi opettajilta edellytetään hyviä vuorovaikutustaitoja (Cantell & Kallioniemi 2016; Savonmäki 2007; Jokinen 2000; ks. myös esim. Sääntti 2007; Luukkainen 2004; Goodson 2008; Malinen 2002; Kiviniemi 2000; vrt. 1990-luvun tutkimukset, esim. Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995; Niemi 1995; Niemi & Tirri 1997; Niemi 1998). Vuorovaikutusta korostetaan myös opettajankoulutuksessa ammatillisen osaamisen perustana.

Perusopetuksen yhtenäistämisen tavoitteen yhteydessä painotetaan ehjän koulupolun luomista jokaiselle oppilaalle; sen mahdollistajina voidaan pitää muun muassa selkeää opetussuunnitelmaa, hyvää tiedonkulkua, sujuvia siirtymiä perusopetuksen sisällä, opettajien välistä aktiivista ja rakentavaa kommunikointia sekä yhtenäisyyttä ja yhteisöllisyyttä rakentavaa johtamista. Yhteisöllisyyden rakentamisessa paitsi rehtori myös opettajat itse ovat avainasemassa – Rautiaisen (2008, 86) mukaan yhteisöllisyys on ihmisten välistä vuorovaikutusta ja toimintaa, joka tulee näkyväksi erityisesti yhteisön jäsenten kokoontuessa samaan tilaan. Pohjimmiltaan siis myös yhteisöllisyyden rakentamisessa on kyse yksilöiden välisistä kohtaamisista. Nämä päivittäiset kohtaamiset yhtenäisen peruskoulun käytävillä, luokkahuoneissa, ruokalassa, taukotiloissa ja välituntialueilla muokkaavat koko kouluyhteisöä ja vaikuttavat myös yhtenäisyyden asteeseen.

Koko perusopetuksen kattavien vuosiluokkien kokoaminen saman katon alle on Ronkaisen (2012, 4) mukaan vaikuttanut koulukulttuurin yhtenäistymiseen; kahden merkityksenannoltaan ja kulttuuriltaan erilaisen opettajakulttuurin yhteen saattamisen onnistumista yhtenäisen peruskoulun kontekstissa voidaan tarkastella arjen käytänteissä ja eri opettajaryhmien välisessä yhteistoiminnassa. Yhtenäisessä peruskoulussa opettaja kohtaa työssään eri koulutustaustaisia ja potentiaalisesti myös hyvin erilaisista koulukulttuureista tulleita opettajakollegoja. Kouluyhteisön sosiaalinen vuorovaikutus heijastuu opettajien toimintatapoihin, ja kouluyhteisön rakenne, toimintatavat ja kulttuuri suuntaavat myös oppilaiden ja opettajien oppimista (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995, 12). Sääntti (2008, 14–15) tiivistää osuvasti, että siinä missä opettajien suhde oppilaisiin on ajan myötä vain yksilöllistynyt, niin kollegojen kanssa toimitaan perusopetuksen sisällä entistä yhteisöllisemmin.

Ammatillista kehittymistä edistäviä oppimiskokemuksia syntyy yhteisöissä, joissa vallitsee kehämäinen tasapaino kollegiaalisuuden ja autonomian välillä: opettajayksilölle jätetään yhteisten arvojen ja tavoitteiden puitteissa mahdollisuus valita, millaiseen yhteistyöhön hän työssään sitoutuu. Kun kollegiaaliset vuorovaikutussuhteet edistävät yksilön itsenäistä työtä ja vastaavasti autonomiset pyrkimykset johtavat merkityksellisiin yhteisöllisiin kontakteihin, opettajuuskin kehittyy. (Koivisto 2007, 57–58.)

Yhteistyöhön tarttumisen kynnys madaltuu, kun kollegoihin voi luottaa eikä tarvitse pelätä esimerkiksi oman työn arvostelulle altistumista, itsenäisyyden murenemista tai kiireen lisääntymistä (ks. esim. Kykyri 2007a, 105–106). Kouluyhteisön merkitystä yhtenäisen peruskoulun opettajuuden muokkaajana ei tulisikaan vähätellä. Parhaimmillaan kouluyhteisön heterogeenisyys on rikkaus: opettajuus kehittyy jaetun asiantuntijuuden kautta, ja esimerkiksi opettajien kirjavat situaatiotekijät muokkaavat työyhteisöä suvaitsevaiseksi (Hovila 2004, 47).

Lapselle ja nuorelle koulu on paitsi yleissivistyksen hankkimisen paikka myös historiallista ja yhteiskunnallista todellisuutta jakavan oman ikäluokan kohtaamisen paikka, jossa kouluoppimisen ohella solmitaan ystävyyksiä ja opitaan elämää koulun muodostamassa ”pienoisyhteiskunnassa” (Vesikansa 2009, 14; Välijärvi 2007, 67; ks. myös Gordon ym. 2000; Tolonen 2001). Yhtenäinen peruskoulu tarjoaa oppilaille myös oivan mahdollisuuden oppia yhteisöllisyyttä, kun vuosiluokkien 1–9 oppilaat työskentelevät yhdessä (Hovila 2004, 41).

Perusopetuksen yhtenäistämisellä pyritään luomaan kaikkien oppilaiden kasvua ja kehittymistä tukeva, syrjäytymistä ehkäisevä kasvatuksellinen ja opetuksellinen kokonaisuus sekä vastaamaan koulumaailmassa yhä vahvistuvaan oppilaantuntemukseen liittyvään haasteeseen (Jokinen 2000, 33–35, 53; ks. myös esim. Meri 2005, 254; Tanttu 2005, 109, 111; Luukkainen 2004, 214; Huusko & Pietarinen 2000, 24). Vahvistamalla opettajaryhmien yhteisöllisyyttä, moniammatillista asiantuntijuutta ja kollektiivisuutta sekä luomalla vuorovaikutuksellisia toimintatapoja voidaan peruskouluissa päästä lähemmäs perusopetuksen yhtenäistämisen perimmäistä tavoitetta: kannetaan kaikista oppilaista yhdessä huolta (Huusko ym. 2007, 66, 163).

Yksi kenties selkeimmistä muutoksista, mitä peruskoulun yhtenäistyminen on tuonut jokaisen opettajan arkeen, on oppilasaineksen muuttuminen: yhtenäisen peruskoulun opettaja kohtaa oppilaita laajentuneella ikäskaalalla. Tutkimuskoulussakin oman koulun oppilaina on lapsia 6-vuotiaista ekaluokkalaisista aina 16-vuotiaisiin murrosikäisiin asti.

Jo 1970-luvulla peruskoulu-uudistuksen aikana Suomessa tapahtui oppilasaineeseen liittyvä muutos, kun oppikoulun opettajille tuli peruskouluun siirtymisen myötä opetettavaksi koko peruskoulun yläasteen (vuosiluokat 7–9) ikäluokka valikoidun oppilasaineeseen (oppikouluun päässeet) sijaan. Tuolloin kuitenkin peruskoulun opettajien päivittäisessä

työssään kohtaamien oppilaiden ikähaitari oli pienempi, sillä kansakoulun-opettajat kantoivat edelleen vastuun perusopetuksen vuosiluokkien 1–6 opetuksesta pääosin omissa, aineenopetuksesta erillisissä kouluyksiköissään (ala-asteen kouluissa).

Tutkimuskoulun oppilasaines on vaihdellut vuosittain. Aineistonkeruuta aloitellessani vuoden 2005 alussa koulu eli toista lukuvuottaan perustamisensa jälkeen ja vanhimmat tutkimuskoulun perusopetuksen puolella olevista oppilaista olivat 13–14-vuotiaita seiskaluokkalaisia, lisäksi koululla oli erityisopetuksessa kymppiluokkalaisia. Tuolloin koulun yhteydessä toimi myös erillinen päiväkot, jonka kanssa samaan rakennukseen oli sijoitettu peruskoulun ensimmäinen vuosiluokka.

Viimeisen aineistonkeruulukukauden aikana syksyllä 2007 tutkimuskoululla oli sijoitettuna enää perusopetusta; silloin konkreettisesti saman katon alta löytyivät jo kaikki perusopetuksen vuosiluokat ensimmäisestä yhdeksänteen luokkaan asti. Tutkimuskoulun opettajista moni oli jo ennen tutkimuskoululle opettajaksi siirtymistään kohdannut hyvin eri-ikäisiä oppilaita paitsi koulun käytävillä ja välitunneilla myös oppitunneillaan – he kokivatkin saaneensa hyvää harjoitusta vuoro-vaikutustaitojen kehittämistä pienten ja isojen oppilaiden kanssa.

Hovilan (2004, 51) mukaan opettajan tavoitteena oppilaan kohtaamisessa tulisi olla yhteisymmärryksen syntyminen ja sellaisen kommunikoinnin tason löytäminen, että aikuinen pystyy kommunikoimaan lapsen kanssa yhteisellä kielellä. Tutkimuksen Avainopettaja puki eri-ikäisten oppilaiden kohtaamiseen liittyvät ajatukset sanoiksi kuvailemalla, kuinka se on mielekästä ja mielenkiintoista, mutta samalla uudella tavalla opettajan ammattitaitoa haastavaa.

Avainopettaja: ”Siis kohdata päivittäin, vaikkei opettaisikaan, mutta KOHDATA päivittäin niinkin eri-ikäisiä lapsia ja nuoria, siinä on haastetta. Ja siinä on ollut ihan oppimistakin. Et vaikka mulla nyt on tuon ikäisiä [teini-ikäisiä] lapsia itselläni, niin sitten koulumaailmassa sen ikäisten lasten lainausmerkeissä ”kotkotusten” [virnistää] katseleminen, niin... ja ohjaaminen ja kaikki, niin kyllä se on aika haastavaa. Se on mielekästä kyllä ja mielenkiintoista, mutta että ei se aina helppoa ole. Et kyllä monta kertaa joutuu itseltään kysymään, että mitä mä nyt teen, miten mun ois viisasta nyt toimia tässä tilanteessa.”

Seuratessani Avainopettajan työtä tutkimuskoululla huomasin, kuinka luontevasti hän eri-ikäisten lasten kohtaamiset päivittäin hoiti. Avainopettaja tuntui ansainneen oppilaiden arvostuksen sekä ammattitaidollaan että samaan aikaan lempeästi ja jämäkästi kohtaamistilanteissa läsnäolevalla persoonallaan. Pohdinkin tutkimuspäiväkirjassani, vaikuttiko Avainopettajan hyviin valmiuksiin kohdata erilaisia ihmisiä enemmän hänen persoonansa vai hänen koulutus- ja työhistoriansa.

Avainopettajalla oli tutkimuskoululle tullessaan pitkä työhistoria, ja hän oli muun muassa luotsannut oppilaita ensimmäisestä luokasta seitsemännen luokan kynnykselle jo aikaisemmin luokanopettajana toisella koululla toimiessaan. Toisaalta Avainopettaja vaikutti sekä omien havaintojeni pohjalta että kollegoiden puheissa myös persoonana avoimelta muutosten kohtaamiselle sekä vuorovaikutuksen edistämiselle laajemminkin työyhteisössään, ja hänestä huokui helposti lähestyttävän, lämpimän, avoimen ja empaattisen ihmisen kuva – Uusikylän (2006) hyvän opettajan tiivistystä mukaillen Avainopettajaa voisi kuvailla ystävälliseksi, oikeudenmukaiseksi ja vastuuntuntoiseksi aikuiseksi.

Usein sanotaan, että opettaja tekee työtä omalla persoonallaan ja persoonallisuuden kehittyminen sekä sen liittäminen opettajan ammattirooliin, ammattieettisiin kysymyksiin ja henkilökohtaisen pedagogisen käyttöteorian rakentamiseen on olennainen osa hänen pätevyyttään. Hyvää opettajuutta onkin pyritty kuvailemaan kautta vuosikymmenten myös persoonallisten ominaisuuksien kautta. Erilaiset oppilastyypit tarvitsevat kuitenkin erilaisia opettajapersoonia erilaisine temperamentteineen; nykyisin opettajuustutkimuksissa korostetaan ennakoinnista reflektiivisyyttä ja opettajan professionaalista kehittymistä. (Ks. esim. Stenberg 2011a, 2011b; Uusikylä 2006; Keltikangas-Järvinen 2006, 225–226; Tirri 1999, 13–14; Haavio 1954).

Koulun kehittämistoiminnassa keskitytään usein koulun arjesta irralliseen, virastotaseiseen kehitystoimintaan, jossa yksittäisen opettajan vaikutusmahdollisuudet ja näkökulmat jäävät herkästi liian vähälle huomiolle (Syrjäläinen 2002; Korhonen 2008, 14; Huusko ym. 2007). Opettajayhteisöt koostuvat kuitenkin edelleen eritaustaisista yksilöistä. Vaikka opettajuus voidaan nähdä opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan välisenä reflektointina (Patrikainen 1999, 15), jonka kehittämiseen opettajien perus- ja täydennyskoulutuksessa voidaan antaa välineitä, on myös persoonallisuus kiistatta merkittävä osa opettajuutta.

Puolimatka (2004, 77) viittaa reflektiivisyyden käsitteellä pohtivaan, tietoiseen itsearviointiin ja sitä kautta myös persoonallisuuden kehittämiseen. Laes (2002, 116) puolestaan näkee opettajuuden ”abstraktiona, jota ei ohjaa vain koulutus, vaan myös yksilön persoonallisuus”. Persoonallisuus mainitaan opettajuustutkimuksissa usein opettajan työvälineenä ja opettajan persoonallinen kasvu, sen hyväksyminen ja hyödyntäminen tärkeänä opettajan työssä (esim. Luukkainen 2004, 80; Stenberg 2011a, 20–22; ks. myös esim. Akkerman & Meijer, 2011; Beauchamp & Thomas, 2009).

Erityisesti peruskoulun syntyhetkiin asti opettajan persoonallisuuden kasvattaminen oli Suomessa tärkeä tavoite, ja tuolloin opettajankoulutuksenkin perusteoksena ollutta Martti Haavion kirjaa pidetään osin vieläkin ajankohtaisena (ks. Uusikylä 2006, 62). Virran, Kaartisen ja Elorannan (2001) aineenopettajien sosiaalisuutta peruskoulutuksen aikana selvitelleen tutkimuksen mukaan puheeseen opettajien persoonallisuudesta liitetään

myös luonteenpiirteitä. Tutkimuksessa aineenopettajaksi opiskelevien käsitysten mukaan opetustyön haasteet liittyvät ainakin osittain opettajan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, joissa painotettiin tarvetta opettajan henkiseen kestävyYTEEN ja omanarvontuntoon sekä yksilöllisyyden esiin tuomista ja sen säilyttämistä. Lisäksi opiskelijat mainitsivat yksittäisiä luonteenpiirteitä, kuten huumorintaju ja avoimuus. (Virta ym. 2001, 42–43.)

Rautiaisen (2008) aineenopettajien käsityksiä koulukulttuurin yhteisöllisyydestä selvittäneessä tutkimuksessa opettajiksi opiskelevat puolestaan edellyttivät opettajilta muun muassa yhteistyökykyä (15 %) ja halua (19 %) – ei siis vain riittäviä vuorovaikutustaitoja, vaan myös halua yhteistyöhön. Opettajuuteen liitetään tutkijoiden ja valmiiden opettajienkin puheessa usein monia ominaisuuksia, joiden uskotaan olevan opettajan työssä hyödyksi. Teemahaastatteluisissa opettajien oli hieman yllättävänkin helppo kuvailla käsityksiään sellaisista ominaisuuksista, joista he uskoivat olevan opettajan työssä hyötyä. Opettajuutta tukeviksi ominaisuuksiksi nousivat keskusteluissa muun muassa aitous, jämäkkyys, johdonmukaisuus, huumorintaju, kärsivällisyys, joustavuus, oppimishaluus ja tunneälykkyys.

H: ”Miten sä muuten näet, et mitkä, minkälaiset ominaisuudet on hyödyksi opettajan työssä tämmösessä koulussa?”

Jukka: ”[mietti] No varmaan pitää olla semmonen kovaääninen ja jämäkkä ja, ja tuota pilkettä pitää kuitenkin olla vähän silmäkulmassa aina. Että kun menee puuttumaan johonkin asiaan, ja ajattelee niin, et ei tää nyt maailmanloppu oo, jos joku välillä niinkun... [hakee sanoja] Ei ota liian vakavasti tätä, niin se vois olla aika hyvä. Huumoria pitää olla.”

Avainopettaja: ”Et loogisuutta täytyy olla, semmosta että pystyy perustelemaan itselleen ja tarvittaessa myös oppilaille, et miksi asiat on näin, miksi asiaa ei voi tehdä näin.”

Marjatta: ”Kyllä tärkeintä olla aito oma itsensä, se mä ainakin osaan olla. Ja osaan olla tietenkin napakka, töitä tehdään ja minä se nyt oon luokassa kuitenkin se, joka ohjaa täällä lasta sitten. Et liian, liiallinen toveri lasten kanssa, kaveri, ei kuulu olla. Opettaja on kuitenkin se auktoriteetti, jolla on päävastuu. Kyllä mä, niin kuin sanoin, mulla on opettajana auktoriteetti hallinnassa. Ja on joustavuutta mun mielestä. Ainakin nyt on oppinut tehtävässä jälleen sen, että on niinkun joustavuutta [naurahtaa]. Ja että uusia asioita haluaa kokeilla, on niinkun, ottaa vastaan näitä... niin. Ja ottaa uusia haasteita vastaan, uusia työhön liittyviä vaatimuksia, toteutuksia. Et sillä tavalla pitää avoimena... ja haluan itseäni kehittää tässä työssä, kun täällä jatkuvasti on.”

Mikään tutkimus ei kuitenkaan tue ajatusta, että voitaisiin määritellä tarkoin, millainen persoonallisuus tukisi hyvää opettajuutta. Opettajana kasvamisessa tärkeämpää kuin ”opetuslalle sopiva luonne” onkin

pedagogisten taitojen kehittyminen, jota voidaan pitää koulutuksen ja opiskelun tuloksena (esim. Patrikainen 1999, 15; Keltikangas-Järvinen 2006, 225–226).

Pedagogisten päätösten taustalla vaikuttavat toki kuitenkin aina opettajan henkilökohtaiset arvot ja uskomukset. Stenbergin (2011a) mukaan olisi tärkeää varata opettajuuden pohdinnalle ja itsetuntemuksen kehittämiseksi riittävästi aikaa jo opettajankoulutuksessa, jotta tulevat opettajat oppisivat tiedostamaan toimintansa syyt. Opettajan persoona on jatkuvasti läsnä työssä, ja opettajan on tärkeää jo oman jaksamisensakin näkökulmasta voida olla oma itsensä – osata tehdä työtä taitavasti omalla persoonallaan. (Stenberg 2011a, 20–22; vrt. Turunen 2000, 22–23.)

Keltikangas-Järvinen (2006) puhuu persoonaerojen sijaan temperamenttieroista – yhtenäisessä peruskoulussa on läsnä oppilaiden koko temperamenttipiirteiden kirjo, eikä temperamentti määritä opettajuudenkaan laatua. Opettajan työskentelyä kuitenkin helpottaa oman temperamentin tuntemus, tieto temperamentin vaikutuksesta itselleen luontevimpiin opetustyyliin sekä ymmärrys siitä, miten erilaiset temperamentit toimivat vuorovaikutuksessa keskenään. (Keltikangas-Järvinen 2006, 225–226.) Tasapainoilu ammattiroolin ja yksityisminän sekä työn ja yksityiselämän välillä voi opettajana olla haasteellista (Gordon & Lahelma 2003, 52–53), mutta tämän ulottuvuuden ymmärtäminen osana opettajuutta on tärkeää.

Koulussa kohtaavat monenlaiset persoonat, ja yhtenäisen peruskoulun kontekstissa variaation voidaan katsoa potentiaalisesti vielä lisääntyvän akateemisten heimokulttuuripiirteiden kautta erillisiin luokanopettajapainotteisiin ala-asteisiin ja aineenopettajajärjestelmään perustuviin yläasteisiin verrattuna. Aivan kuten erilainen osaaminen myös erilaiset persoonat paitsi haastavat myös rikastavat työyhteisöä.

Yhteistyöhön persoonallisuuserot heijastuvat muun muassa kemioiden kautta: Willmanin (2001, 124) tutkimuksessa opettajat toivat epäsuorasti esiin keskinäistä yhteenkuuluvuutta kuvaavat yhteensopivat kemiat, samansuuntaisen ajattelun, toimeen tulemisen ja toisen tajuamisen merkityksen tiimityön onnistumiselle. Avainopettaja teki keväällä 2005 erityisen tiiviisti yhteistyötä Aten kanssa, joka toimi hänen kanssaan 3. luokan samanaikaisopettajana. Syksystä 2007 alkaen Avainopettaja alkoi tehdä tiiviimmin yhteistyötä uuden opettajan Pasiin kanssa, joka toimi Avainopettajan oman 6. luokan rinnakkaisluokan luokanopettajana. Kaikki he kolme ovat työskennelleet tutkimuskoululla luokanopetuksen lisäksi aineenopetuksen puolella – Avainopettaja kuvataidetta, Atte historiaa ja Pasi kotitaloutta opettaen. Pelkkä työnkuvan samankaltaisuus ei kuitenkaan selitä yhteistyön sujumista, vaan myös esimerkiksi yhteinen kasvatusnäkemys ja toimivat kemiat, ”on jotenkin vaan helppo toimia yhdessä”, yhdisti näitä opettajia. Esimerkiksi Atte ja Avainopettaja jakoivat käsityksen siitä, että kasvatusvastuu kuuluu kaikille opettajille kaikista oppilaista:

Avainopettaja: ”Olen tosi tyytyväinen, että me ollaan Aten kanssa yhdessä. Vaikka me ei opeteta paljon yhdessä, niin me vastataan luokasta yhdessä. [– –] Totta kai niinkun on ”sinun oppilaat”, mutta et se sävy, millä puhutaan, niin et se olis enemmän niinkun sellainen yhteisvastuullinen ja yhteiskasvatuksellinen eikä niinkään semmonen, että jokaisella olis vaan ne omat, tai että pärjää omien ongelmies kanssa tai ole pärjäämättä.”

Kun kävin tutkimuskoululla uudestaan keväällä 2017, oli Avainopettajan yhteistyö Pasiin kanssa jatkunut vuosikymmenen ajan tiiviinä. Syksyllä 2017 he olivat molemmat aloittamassa taipaleen uusina tutkimuskoulun 1. luokan luokanopettajina – Pasi kotitalouden päätoimisesta aineenopetuksesta ja Avainopettaja vanhempien oppilaiden luokanopetuksesta vuosien tauon jälkeen alkuopetukseen siirtyen. Avainopettajan opetusyhteistyö Aten kanssa oli puolestaan päättynyt jo vuosia aiemmin luonnollisesta syystä: Atte oli siirtynyt toisen koulun opettajaksi.

Vaikka kaikkien kollegojen kanssa pystyisikin tulemaan toimeen, ei erilaisten persoonien väkinäinen yhteen sovittaminen ole yhteistyön hedelmällisyyden näkökulmasta viisasta. Willmanin (2001) mukaan luonnostaan tapahtuva yhteistyökumppaneiden löytäminen on hyvä tapa rakentaa yhteistyötä – ajan myötä yhteisöstä löytyy ihmisiä, jotka tuntevat keskenään, että heillä on samantyyppiset kemiat. Opettaja ei sosiaalistu niinkään kouluun kuin opettajaryhmiin; Willman kuvailee yhteisiä kemioita ja samankaltaisia persoonallisuuksia riittinä ryhmän jäseneksi ja yhteistyötä kasvuna opettajuuteen ja opettajayhteisöön. Mikäli kuitenkin samankaltaisuudesta tulee koulussa yhteistyön ehto, on yhteistyön kehittäminen vaikeaa. Vaarana on tällöin myös opettajien erilaisten kokemusten ja kemioiden eriytyminen, mikä ilmenee klikkien syntymisenä ja ristiriitoina. (Willman 2001, 124–126.)

Avainopettaja kuvasi opettajien henkilökemioiden ja persoonallisuuden merkitystä seuraavasti yhteistyökumppaneita pohtiessaan:

Avainopettaja: ”Oma persoona on se isoin asia, joka vaikuttaa.”

H: [myötäilee] ”Miten arvokeskustelussa, onko se sun mielestä... Näkyykö siinä, että onko joku luokanopettaja vai aineenopettaja, vai onko siellä vain erilaisia persoonia?”

Avainopettaja: ”No kyllä sekä että näkyy. Että persoonat ehkä enemmän näkyy, se opettajuus ja se ihminen siellä takana näkyy ehkä enemmän siinä käytännön toiminnassa. [– –] Et kyllä me enemmän ihmisinä ja persoonina ollaan siellä vuorovaikutuksessa kuin ammattiroolissa.”

Myös Sanna ja Lauri toivat haastattelun aikana esiin, kuinka henkilökemioiden ja persoonan merkitys sekä opettajien väliselle yhteistyölle että kasvatustutkimukselle oli tutkimuskoulullakin kiistaton:

H: ”Mikä sun mielestä luokan- ja aineenopettajia yhdistää?”

Sanna: ”Anteeks, luokanopettajia ja aineenopettajia?”

H: ”Niin.”

Sanna: ”No, kyllähän [– –] päätehtävä on kuitenkin sama. Et kaikilla on kuitenkin se mun mielestä se kokonaisvastuu siinä, että kun täällä liikusellaan, niin oli se sitten kenen oppilas tahansa, niin en mä ainakaan sitä sillä tavalla ajattele. Ja musta täällä on, hyvin korostuu se. Tietysti [– –] yksilötasolla aina on vähän eroja siinä, että oli nyt sitten aineenopettaja tai luokanopettaja, niin osa reagoi ja osa ei asioihin. Että, et mun mielestä esimerkiksi täällä niin siinä ei ole hirveesti eroja, että onko aineenopettaja vai luokanopettaja vaan nimenomaan niitä henkilökohtaisia piirteitä siinä.”

Lauri: ”Et tällanen tietynlainen tiedonkulku, mutta että yhteistyötä niinkun aineiden sisällä tai aihepiirien sisällä niin ei vielä, ei vielä juurikaan oo. Mutta et sekin sitten on tietenkin henkilö, sillä tavalla henkilösidonnaista, että, että tota... Et sehän riippuu niinku ihmisistä, että joku haluaa tehdä itsenäisemmin, joku haluaa parinsa kanssa tehdä, joku haluaa tehdä isommassa ryhmässä. Mä kyllä aika pitkälle teen yksin mieluummin.”

Tutkimuskoululla opettajien keskinäinen verkostoituminen ja yhteistyö tuntuivatkin tapahtuvan melko sattumanvaraisesti, vaikka alaluvussa 3.3 kuvailtua tiimityöskentelyäkin oli rakennettu. Sinänsä tutkimustulos ei yllätä, koska tutkimusten mukaan yksintyöskentelyn perinne istuu yleisemminkin edelleen vahvasti opettajan työssä (Säntti 2008, 14; ks. myös esim. Cantell & Kallioniemi 2016).

Opettajien välisen yhteistyön kehittämisen ohella aivan erityisen tärkeänä osana reflektiivistä oman opettajuuden kasvuprosessia voidaan nähdä kyky ja halu oppilaiden kohtaamiseen, jota niin Avainopettaja kuin tutkimuskoulun muutkin opettajat pääsivät testaamaan ja opettelemaan päivittäin yhtenäisen peruskoulun kontekstissa. Oppilaiden ja opettajien välinen vuorovaikutus voi olla opettajillekin samanaikaisesti sekä opettajan työn suola että rasite. Tutkimuksissa on todettu oppilaan kanssa tapahtuvan vuorovaikutuksen vievän aikaa ja energiaa ja haastavan opettajan ammattitaitoa ja persoonaa. Kuormittumisen kokemus kuitenkin vaihtelee – ongelmallinen, pedagogista tavoitetta haastava vuorovaikutustilanne ei välttämättä kuormita vaan voi myös inspiroida opettajaa. Opettajan jaksamisen kannalta olennaiseksi nousee kysymys siitä, miten opettaja pystyy vuorovaikutustilanteessa toimimaan. (Soini ym. 2010, 10.)

Myöskään Tynjälän (2004, 185) mukaan asiantuntija ei rutinoitu ongelmanratkaisun kautta vaan päinvastoin hakee tietoisesti aina uuden, entistäkin monimutkaisemman ongelman ratkaistavakseen työskennellen osaamisensa ylärajoilla. Voidaankin ajatella, että syvenevä asiantuntijuus paitsi antaa opettajalle välineitä vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa myös

saa opettajan näkemään työssään haasteelliset kohtaamiset ammattitaitoa sopivasti haastavina tilanteina ennemmin kuin kuormitustekijöinä. Näin opettaja saa onnistuneiden vuorovaikutustilanteiden kautta välineitä myös omasta työhyvinvoinnista huolehtimiseen.

Kaikki tutkimuskoulun opettajat kohtasivat päivittäin hyvin eri-ikäisiä lapsia ja nuoria koulun käytävillä, välitunneilla, ruokalassa ja yhteisissä tilaisuuksissa. Moni myös opetti oppilaita yli perinteisen nivelvaiheen, toisin sanoen tutkimuskoulun opettajista suuri osa oli ylittänyt tai ylitti parhaillaan opetustyössään entisen ala-asteen ja yläasteen välisen rajan. Suhtautuminen pieniin versus murrosikäisiin oppilaisiin näytti vaihtelevan tutkimuskoululla paitsi opettajan persoonasta myös hänen koulutustaustastaan ja työtehtävistään riippuen – kategorisesti todeten luokanopettajat arastelivat enemmän murrosikäisten oppilaiden kohtaamista ja aineenopettajat kokivat pienimpien oppilaiden ajatusmaailman itselleen vieraaksi ja paikoitellen vähän hämmentäväksikin. Yksi opettaja, jolla oli kokemusta sekä luokan- että aineenopetuksesta kuvasi asetelmaa seuraavasti:

H: ”Osaatko sä kuvailla jotain arkiesimerkkiä, jossa näkyis nämä eroavaisuudet?”

Atte: ”No esimerkiksi välituntivalvonnat on yks sellainen. Tai välitunnit on se, missä varmasti pätevä ja hyvä opettaja, aineenopettaja, ei osaa kohdata ykkösluokkalaista sillä tavalla, että jos... Tietenkin se on ymmärrettävää, että jos tulee 15-vuotiaiden kanssa tunnilta ja siellä on ihan omat juttunsa ja omat ongelmansa, ja sitten tulee ulos sieltä ja sitten joku ykkönen pyörii siinä jossain lattialla, niin se vaatii aikamoista roolin muuttamista. Mutta musta tuntuu, että luokanopettaja sen pystyy tekemään, kun taas aineenopettajalta se vaatii vähän enemmän. Esimerkiksi sellanen.”

Hän pohti huomanneensa käytännön työssä opettajan roolin muuttamisen olevan luokanopettajille jotenkin luontaisempaa kuin aineenopettajille. Muutkin luokanopettajat nostivat haastattelussa esiin kysymyksen siitä, tuoko yhtenäinen peruskoulu erityisesti aineenopettajille mukanaan enemmän oppilaskeskeisyyden ja kasvatuksen haasteita; palaan tähän näkökulmaan vielä myöhemmin syvällisemmin. Avainopettajan lisäksi toinenkin luokanopettaja toi kuitenkin esiin myös sen, että isojen oppilaiden kohtaaminen voi olla luokanopettajille vastaavasti yhtä haastavaa kuin aineenopettajille pienten oppilaiden kohtaaminen: vanhemmat oppilaat ovat myös fyysiseltä kooltaan isompia, ja pienten lasten kanssa työskentelemään tottunut pienikokoinen opettaja saattaa kokea auktoriteettiasemansa horjuvan uudentlaisissa kohtaamisissa.

Jukka: ”Mutta aika hyvin nää... et mun mielestä, en mä oo tajunnutkaan, että aineenopettajat, varsinkin luokanvalvojat joutuu miettimään noita [– –] noitten murrosikäisten murheita

yläkoulun puolella. [– –] jos on luokanopettaja ollut pitkän aikaa, on ollut alkuopetuksessa opettajana ykkös-kakkosella, eikä oo ollut minkäänlaista kosketuspintaa isompiin oppilaisiin, niin on aika arkoja puuttumaan vieläkin näihin seiskojen-kasien totilailuihin. [– –] alakoulun opettajat ei välttämättä uskalla tai ei osaa mennä puuttumaan. Ne pelkää sitä reaktiota, mikä sieltä tulee näiltä murrosikäsieltä vastaan. [mieltii hetken] Ja sitten voi olla se, et sitä huumoria ei sitten riitä niinkun, kun sieltä tulee sitä jupinaa vastaan murrosikäsieltä, niin, että. Ehkä sitten alakoulun opettajat ei välttämättä oikein osaa ottaa sitä niinkun, kuinka niille pitää sanoa.”

Erityisen suurena muutoksen oli tutkimuskoulun luokanopettajista kokenut Henni, jonka rooli oli muuttumassa hänen valmistautuessaan siirtymään päiväkodin yhteydestä peruskoulun puolelle. Hän kuvaili odottavansa muutosta jännittyneenä, koska hän koki olleensa vahvasti varhaiskasvatuksen maailmassa kiinni ja paimentaneensa oppilaitaan äidillisemmin ensimmäistä luokkaa päiväkodin yhteydessä opettaessaan kuin todennäköisesti koulun puolelle siirtymisen jälkeen. Hän huomasi myös oppilaissaan muutoksen heidän vieraillessaan koulun puolella: puhetapakin muuttui. Tätä muutosta Henni kuvaili esimerkiksi luokanopettajien kehityskeskustelutilanteessa muille opettajille seuraavasti:

Henni: ”Itselle se tuo haastetta, kun siirtyy [päiväkodin yhteydestä isojen koulun puolelle]. Mä huomaan oppilaistakin, että siellä on muutamia, jotka on lapsia meidän pihalla ja möyrii maassa ja kun me tullaan tänne, niin niiden koko olemus ja puhetapa muuttuu jotenkin. Toimintakulttuuri siellä [päiväkodin yhteydessä, jossa alkuopetus sillä hetkellä vielä toimi] on päiväkotimaailmasta.”

Yhteistä tutkimuskoulun opettajille olikin oppilaiden kohtaaminen yhtenäisessä peruskoulussa erillisiin ala-asteisiin ja yläasteisiin verrattuna selkeästi laajentuneella ikäskaalalla. Opettajat kuvailivat haastatteluissa ja vapaamuotoisissa pannuhuonekeskusteluissa näiden uudenlaisten kohtaamisten tuoneen mukanaan opettajille paineita osata ja jaksaa muuttaa rooliaan työpäivän aikana useaan kertaan. Sekä murrosikäisten että pienten lasten kanssa toimiessa tarvitaan herkkyyttä, mutta esimerkiksi puhetyyli saattoi opettajilla vaihdella oppilaiden iästä riippuen.

Kasvatuksellisessa kohtaamisessa kohtaavat aina paitsi henkilöt myös heidän maailmankuvansa (Purjo 2010, 130–135; ks. myös Levinas 1996, 77, 108). Ymmärrys eri-ikäisten ja monenlaisista taustoista tulevien oppilaiden ajatuksista ja situaatiotekijöistä on opettajan työssä tärkeää (Hovila 2004). Pedagogisen tahdikkauden käsite tukee tätä ajatusta. Pedagogisella tahdikkaudella tarkoitetaan opettajan kykyä ja halua oppilaan tilanteen hienotunteiseen, empaattiseen oivaltamiseen ja hänen asemaansa eläytymiseen sekä taitoa kuunnella herkällä korvalla ja puuttua nopeita ratkaisuja vaativiin tilanteisiin vaistonvaraisesti (Siljander 2002, 87; van

Manen 1991, 122–156; ks. myös Meri 1998; Muhonen ym. 2016). Meri ja Toom (2006, 60) kuvailevat pedagogista tahdikkuutta osuvasti toimintatavaksi, joka on parhaimmillaan opettajan ”toinen luonto”. Avainopettaja puolestaan kuvaili tätä pedagogisen tahdikkuuden vaatimusta yhtenäisen peruskoulun opettajan työssä loogisen herkkyyden käsitteen kautta seuraavasti:

H: ”Onko sun mielestä eroa siinä, mitä valmiuksia tarvitaan esimerkiksi entisen ala-asteen opettajalta tai sitten tämmöisen yhtenäisen peruskoulun opettajalta? Voiko ajatella, että voidaan odottaa eri asioita?”

Avainopettaja: ”Kyllä. Niin kuin mä tuossa aikaisemmin sanoin, niin on munkin täytynyt opetella tosiaan sitä, miten kohdataan... Tai miettiä itsessäni, että miten mä kohtaan murrosikäisiä. [– –] ja kyllä siinä täytyy ajatella sitä, että ei voi samalla tavalla puhua esimerkiksi alakoulun oppilaille ja yläkoulun oppilaille, mutta että tietyllä tavalla se semmoinen looginen herkkyys täytyy olla kuitenkin mukana molempien kanssa.”

Myös toinen luokanopettaja toi esiin, kuinka puhetyyli vaihtuu oppilaiden iän mukaan. Hänelle peruskoulun yhtenäistyminen näyttäytyikin positiivisessa valossa vaihteluna omiin työpäiviin. Samalla hän kuitenkin painotti, että eri-ikäisten oppilaiden kohtaamisessa on uudet haasteensakin: täytyy osata kohdata myös aikuisuuden kynnyksellä olevia nuoria, ei vain omia, korkeintaan varhaismurrosikäisiä oppilaita.

H: ”[– –] Eroaako tää jotenkin, kun sä nyt oot ollut myös ala-asteella töissä?”

Jukka: ”[– –] kun on siis nuoria ja on lapsia laidasta laitaan, niin se on mun mielestä se suola tässä työssä. Mä tykkään hirveesti, kun tuolla on noita isompia oppilaita. Niiden kanssa voi jutella ihan normaalisti. Kun lapselle pitää puhua lapsen lailla, noille nuorille voi jutella jo ihan tavallisesti. Ja sitten että siinä, kiva vähän on testata rajoja, et kuinka tää, kuinka sä suhtaudut näihin pieniin ja kuinka sitten taas suhtaudut isompiin. Se niinkun se [mietti]... Et se on mukavaa. Et se nyt tässä näkyy eniten.”

Jukka: ”Siis lapsien kohtaami, nuorien ja lapsien kohtaaminen, niin se nyt pitää osata sitten. Ehkä se on sitä silmää sitten, tai kasvatuksellista silmää, että kuinka sä kohtaat tiettyjä ihmisiä eri tilanteissa.”

Eri-ikäisten oppilaiden kohtaaminen tuokin yhtenäisen peruskoulun opettajien työhön myös kaivattua vaihtelua ja mahdollisuuden kasvaa opettajana. Esimerkiksi kielten aineenopettaja koki rikkautena sen, että hän pystyi opettamaan joka päivä sekä pieniä että isoja oppilaita ja näkemään omien oppilaiden kehityskaaren heille opettamansa kielen oppimisessa.

Marjatta: ”Mähän oon ehkä fifti-fifti ala- ja yläasteella, että... Mutta viihtynyt olen kyllä näiden pienempien kanssa todella hyvin, että musta tää... Haluan pitää ehkä ne molemmat vielä. Haluan, tai huomaan, että nyt ainakin tämä ala-aste, jossa on kokonaan yhtenäiskoulu, niin tää on mun paikka. Ihan pelkkä ala-aste voi olla, et alkais... Koska sitä kaippaa sitä haastetta enemmän, joilla on jo tietotarvekin. Ja sitten vaativampia juttuja voi tehdä yläasteella. Et ihan pelkkää ala-astetta, on se kyllä... No, alkuluokat on sitä mukavaa leikkimistä ja olemista, mut kuitenkin haluaa nähdä sen koko jatkuvuuden. Se on ilo nähdä, kun lapset oppii vuosi vuodelta enemmän. Nyt kun mulla on koko sarja, niin mä tosiaan näen, kun ne kasvaa mun [naurahtaa], mun tuota opastuksella ja opetuksessa. Näkee sen jatkuvuuden ja sen oppilaan kehittymisen. Se on niinkun ihana seurata sitten, kuinka ne oppii asioita ja tulee vankemmiksi kielen osaajiksi.”

Toinen aineenopettaja puolestaan kuvaili eri-ikäisten oppilaiden kohtaamisten yhtenäisessä peruskoulussa olevan välillä turhauttavia opettajille, jotka opettavat itse pääsääntöisesti vain murrosikäisiä oppilaita ja kokevat joutuvansa perustelemaan omille oppilailleen koulun nuorempien oppilaiden läsnäolosta kumpuavia sääntöjä:

Lauri: ”Eli että se mitä sillä saavutetaan sillä yhtenäisyydellä, niin onko se liian korkea hinta maksaa siitä, kun opettajat päivittäin välituntisin ihmettelee asioita, joista ei tarvitsis kantaa huolta, jos olis erillinen ala-aste ja yläaste. Kaikenmaailman kengät jalassa ja pipo päässä -keskusteluja... No okei, pipoa nyt ei saa pitää sisällä, mutta että tällasia [sääntöjä], joita on sitten tietenkin hankala yläkoululaisten ymmärtää.”

Lauri: ”Sellanen, että koulu on niinkun koti, jossa on, jossa viihdytään ja hiihdellään sukkasilteen [– –] se on sellasta niinku kokonaisvaltasempaa se alakoulun oleilu ja yläkoulussa sit hiljalleen ehkä aineenopettajat yrittää ajatella, että tässä nyt opiskellaan tää juttu ja sitten kun tää on pulkassa, niin sit jatketaan kohti uusia seikkailuja eikä jäädä tähän jutustelemaan ja voivottelemaan jotain juttuja, niinkun sellasia oppilaan juttuja – tai opettajan juttuja. Et ehkä vähän sellanen niinkun, jotenkin niinkun halutaan ottaa kenties etäisyyttä niihin kersoihin sitten. Ei niin, ettenkö mä juttelis kokoajan niitä näitä oppilaiden kanssa ja tulis niiden kanssa toimeen, mutta että asetelma mun mielestä pitää olla niinkun ehkä korostetusti sellanen, että [– –] koulussa koulujutut ja muuten sit jotkut muut.”

Esimerkki kuvastaa tilannetta, jossa erityisesti aineenopettajia saattaa turhauttaa kasvatustavoitteiden korostuminen tietojen ja taitojen oppimisen

sijaan – tässä mielessä opettajan työ kompleksistuu yhtenäisen peruskoulun kontekstissa (vrt. Hovila 2004, 54).

Oppilaiden ikähaarukan suuruus yhtenäisessä peruskoulussa vaikutti kohtaamisten kautta myös koulun sääntöjen rakentamisen kompleksistumiseen. Sääntöjä pohtiessa oppilaantuntemuksen merkitys korostuu; kohtaamisissa opettaja voi tukea identiteettikamppailua käyvää nuorta keskustelemalla koulun omien sääntöjen ohella rajojen merkityksestä laajemminkin (Hovila 2004, 42). Tutkimuskoululla säännöt puhututtivat opettajia erityisesti kokouksissa: luokan-, aineen- ja erityisopettajat pohtivat yhdessä, tulisiko vanhemmille oppilaille olla eri säännöt kuin nuoremmille oppilaille – iän mukana voitaisiin kasvattaa sekä vapautta että vastuuta. Vapauden kasvattamisen mahdollisuutena nähtiin esimerkiksi sisäväli-tuntien salliminen vanhemmille oppilaille, ja vastuuta lisättiin esimerkiksi Wilma-järjestelmän poissaolokäytäntöjä iän myötä muuttamalla.

H: ”Entäs toimintakulttuuri sun mielestä luokanopettajien ja aineenopettajien välillä, onks siinä eroja vai toimitteks te samalla tavalla?”

Jukka: ”[miettiä aika pitkään] No, varmaan jollakin tavalla, kun on kyse isommista oppilaista, niin aineenopettajat nyt on siellä, niin ne [– –] heidän ei tarte niin paljon miettiä niitten [hakee sanoja]... Kun vaikka poissaoloista, niin tuolla yläkoulun oppilaillahan pidetään hirveen tiukkaa poissaolojuttua ja seurataan niitä, ettei ne pinnaile ja tälle. Elikkä siellä, kun niillä nuorethan kokeilee rajojaan ja yrittää pinnailla ja yrittää tehdä sitä, tätä ja tuota, niin siinä enemmän sellasta kontrollia pitää pitää yllä. Kun taas noi pienet lapset, mitä mun luokalla on, niin nehän nyt ei vielä pinnaile ja niitten poissaolot ihan siedettäviä, kun vanhemmat aina huolehtii. Niin tuota, et se niinkun varmaan joku sellanen, että vaikka [miettiä] tuolla näillä pienillä lapsilla on enemmän sääntöjä täällä [– –] alakoulussa, mutta sitten tiettyjä asioita siellä ei niin kauheesti tarkkaan kytätä. Mut sitten taas se kääntyy toisinpäin, että sitten tuolla isommat oppilaat niin niitä taas tarkkaillaan enemmän, mutta niitä ei enää kytätä niin paljon. [H: Aivan.] Et ne saa sitten niitä omia vapauksia. Elikkä vapauksien määrä lisääntyy, mitä vanhemmaksi tuut, mutta kontrollikin tehostuu.”

Myös opettajien yhteisessä viikkopalaverissa nousi esiin ajatus sääntöjen ja käytäntöjen muokkaamisesta vastaamaan eri-ikäisten oppilaiden kykyä vastuun kantamiseen.

Avainopettaja: ”Toisaalta yhtenäisen peruskoulun ei pitäisi pyrkiä mun mielestä siihen, että kokoajan vaan mennään tavallaan samalla tavalla, semmoisella liukumalla, ettei tapahdu yhtään mitään, vaan oppilaan kasvun kannalta on tärkeitä, että siellä on

myöskin portaita. Ihan sen takia, että ne tietää, että nyt mä oon jo siirtynyt... Että semmosia siirtymäriittejä tietyllä tavalla, siirtymäkohtia on olemassa – että nyt on se ja se tilanne ja tämmönen ja tämmönen näin. Ja meidän tässä toimintakulttuurin kehittämisessä täytyisi ottaa nämä huomioon sillä tavalla, että siellä tulee ehkä enemmän vapauksia yläkoulun oppilaille, mitä ylemmäs menee, ja sitä myötä se vastuuntunto halutaan, että kasvaa ja näin...”

Sama näkökulma nousi esiin opettajien yhteisessä kokouksessa, jossa opettajat pohtivat sääntöjen muovaamista eri-ikäisille oppilaille tarkoituksella erilaisiksi niin, että oppilailla on peruskoulun sisällä ”jotain mitä odottaa” – välituntisäännön lisäksi esimerkiksi yökoulua voitaisiin toteuttaa systemaattisesti vasta kahdeksaluokkalaisten kanssa. Sekä luokan- että aineenopettajat toivat yhteisissä kehityskeskusteluissa esiin myös ajatuksen vastuun kasvattamisesta portaittain oppilaiden omasta oppimisesta perusopetuksen aikana:

Avainopettaja: ”Ja mun mielestä tossa nimenomaan mitä isommista oppilaista on kysymys, sitä enemmän niiltä voi kysyä.”

Lauri: ”Aivan [hyväksyvästi nyökytellen].”

Avainopettaja: ”[– –] Antaa oppilaan nimenomaan päättää enemmän siitä omasta opiskelustaan.”

Oli mielenkiintoista havaita, että tutkimuskoulussa raja sääntömuutoksissa asetettiin pääosin perinteisesti 6. ja 7. luokan välille, vaikka koululla muuten oli tietoisesti pyritty välttämään entisen ala-asteen ja yläasteen välisen rajan korostamista. Tätä perusteltiin sillä, että myös yhtenäisessä peruskoulussa lapsilla tulisi olla mahdollisuus ylittää kynnyksiä ja kokea kasvavansa. Koulun opinto-ohjaaja toi esiin isompien oppilaiden huolen siitä, että säännöt määritellään yhtenäisessä peruskoulussa herkästi pienimpien oppilaiden tarpeiden mukaan, eivätkä koulun murrosikäiset oppilaat koe olevansa opettajien silmissä niin isoja kuin mitä samanikäiset erillisillä yläasteilla opiskelevat kokevat olevansa.

Kirsti: ”Sitten noi yläasteelaiset, niitä ilmeisesti pikkuisen ärsyttää. [H kiinnostuneena: Mm.] Kun ne ajattelee niin, että ne säännöt menee lasten mukaan. Niinku varmaan osittain meneekin. Ne ei pääse tupakalle, ja kun ne saa poistuu pihasta tai sillain et... Että sitten tällä tavalla oppilaan kannalta ne ajattelee, että ne ei olekaan niin isoja kuin mitä ne ajattelee, että yläasteella oltaisiin.”

Toisaalta koulupolun yhtenäisyys tuo oppilaalle myös turvaa, kun hänen ei tarvitse siirtyä juuri murrosiän kynnyksellä uuteen kouluun (vrt. Pietarinen 1999; ks. myös Syrjäläinen 2003, 263).

H: ”Entä mitä sitten sillä sun mielestä tavotellaan? Se koulupolku – onko muuta, mitä peruskoulun yhtenäisyydellä voidaan tavoitella?”

Miia: ”No mun mielestä se koulu, jos lapsi saa eheän koulupolun ja tavallaan sen... siitä pidetään huolta ja lapsen asioista pidetään huolta, niin musta se on se. Sehän on se meidän päätehtävä, mitä varten me ollaan täällä töissä. [H: (myötäillen) Mm-m.] Että onnistuessaan niin se ei pääse, lapsi ei pääse kimpoilemaan sieltä putkesta minnekään. Vaan että hänen asiansa tiedetään ja hänen asioita hoidetaan.”

Vaikka eri-ikäisten oppilaiden päivittäinen kohtaaminen onkin suuri haaste yhtenäisen peruskoulun opettajuudelle, on se samalla mahdollisuus: aineenopettajat voivat tutustua tuleviin oppilaisiinsa jo ennen murrosikää, ja luokanopettajat saavat seurata omien pienten oppilaidensa kasvua murrosiän yli. Oppilaiden kehityskaaren näkeminen nähtiinkin opetustyön rikkautena, ja oppilaantuntemuksen kasvaminen nousi aineistossa yhdeksi yhtenäisen peruskoulun suurimmista mahdollisuuksista auttaen yhtenäisen peruskoulun opettajia myös pyrkimyksissä kohti aitoa kohtaamista.

Oppilaantuntemukseen kuuluu myös ymmärrys oppilaiden yksilöllisistä situaatiotekijöistä: erojen taustalla voi olla esimerkiksi kehityksen hitaus, oppimisvaikeus, taidot tai lahjakkuus (Hovila 2004, 44), ja etenkin yhtenäisen peruskoulun kontekstissa huomioitavaksi voidaan ajatella tulevan aiempaa laajemmalla skaalalla myös kunkin oppilaan ikään liittyvä kehitysvaihe.

Avainopettaja: ”Jos ajatellaan, et okei, että mä oon opettanut vaan ykkösistä kutoseen, mut että tietyllä tavallahan se yhtenäisyysajatushan siinäkin on. [– –] en ole saannut vaan jotakin tiettyä ykkös-kakkosta tai kolmosesta kutoseen [– –] vaan mä haluan nähdä siinä pienemmässäkin mittakaavassa sen lasten kehittymisen sieltä ykkösestä kutoseen. Ja [– –] nyt mä vaan haluan laajentaa sitä vähän vielä pidemmälle.”

Marjatta: ”Ja sikäli koska nyt olen ala-asteelta yläasteelle sama aineenopettaja, niin mä oppilaita opin tuntemaan paljonpaljon paremmin. Se on ihan normaalia, että mä oon ollut ala-asteella vaan, ja siihen se päättyikin, ne vaihtaakin toiseen yläasteen kouluun, jossa on taas ihan uus oppilasryhmä. Nyt mulla on kolmannella sitten, jotka tulee sitten yläasteelle teiniksi, niin ne on niitä omia kasvatteja. Että tässä niinkun oppilaantuntemus kyllä vahvistuu aineenopettajan kannalta. On hyvä asia.”

Jukka: ”[mieltii] Ja se voi olla helpotus sitten, että kun on yhtenäinen koulu, niin sitten [– –] tämmöset, jotka, joilla on vähän hankaluuksia niin ne jo tiedetään etukäteen jo pitkälti ja osataan auttaa.”

Oppilaantuntemuksen syvenemisen näkökulmasta opettajalla on eri lähtökohta, jos hän opettaa samalle oppilasryhmälle lähes kaikkia oppiaineita usean vuoden ajan verrattuna tilanteeseen, jossa opettaja näkee useita oppilasryhmiä vain kerran tai pari viikossa yhden aineen oppitunnilla. Yhtenäisessä peruskoulussa oppilaantuntemuksen syvenemiseen on kuitenkin erityisen hyvät mahdollisuudet, kun luokanopettaja voi seurata omien oppilaidensa koulupolkua perusopetuksen loppuun asti ja aineenopettajat tutustua tuleviin oppilaisiinsa hiljaksiin jo kunkin oppilaan koulupolun alkumetreiltä asti.

Havainnointimuistiinpanoista poimittu tilanne, jossa Avainopettaja puuttui teini-ikäisen oppilaan huonoon käytökseen, on oivallinen esimerkki oppilaantuntemuksen kasvamisen merkityksestä kohtaamisille. Yhdessä havainnoimassani satunnaisessa kohtaamistilanteessa oppilas hermostui ja lähti sadatellen kävelemään ruokalaan. Yleensä Avainopettaja puuttui tilanteisiin jämäkästi, joten huomasin hämmästyväni, kun hän ei pyytänyt oppilasta pysähtymään ja selvittämään asiaa samantien. En kuitenkaan sanonut mitään, vaan seurasin Avainopettajaa ruokalaan ja söimme yhdessä. Ruokailun jälkeen Avainopettaja alkoi etsiä katseellaan tuota oppilasta ja pysäytti hänet käytävässä. He selvittivät tilanteen rauhallisesti, ja oppilas pahoitteli purkaustaan. Tilanteen ratkeamisen jälkeen Avainopettaja kertoi, että oppilaalla on sellainen terveydellinen syy, jonka takia verensokerin laskiessa oppilaan pinna kiristyy. Siksi opettaja oli antanut tilanteen tasaantua ja oppilaan syödä rauhassa ennen kuin hän puuttui ruokavälituntia ennen tapahtuneeseen välikohtaukseen tarkemmin. Oppilaantuntemus auttoi Avainopettajaa viisaassa kohtaamisessa.

Oppilaantuntemuksen näkökulma nousi haastatteluiden ja havainnoinnin lisäksi esiin myös tutkimuskoululla järjestetyssä aineenopettajien kehityskeskustelussa. Siellä opettajat kertoivat havainneensa, että vaikka jotkut opettajista tulevat oppilaiden kanssa toimeen paremmin, on kaikilla välillä vaikeuksia. Ketään opettajaa ei saisi jättää yksin selviämään (Rautiainen 2008, 84); opettajat ehdottivatkin, että koululla voitaisiin pitää palaveri kerran kuussa aineenopettajille oppilaista. Tutkimuskoululla oppilashuoltoryhmä kokoontuu viikoittain, mutta opettajat toivat kehityskeskustelun aikana esiin, kuinka pohjimmiltaan jokainen opettaja haluaa pärjätä yksin ja kokee itsensä epäonnistuneeksi, jos ongelmia tulee. Tähän ratkaisuksi ehdotettiin työparitoimintaa niin, ettei kukaan jätä puuttumatta, jos jollain on menossa hankala tilanne oppilaan kanssa – voisi useammin kysyä, onko kaikki ok ja mistä on kyse sekä jäädä haasteellisessa kohtaamistilanteessa kollegansa vierelle, kunnes toinen antaa luvan lähteä.

Oppilaantuntemuksen kasvamisen lisäksi opettajat kokivat oppilaillekin olevan hyötyä siitä, että he kohtaavat eri-ikäisiä ihmisiä myös koulukontekstissa. Luokanopettaja kuvaili, kuinka koulun uusia opettajia usein hirvittää ajatus pienten oppilaiden jäämisestä isojen oppilaiden jalkoihin, kunnes he huomaavatkin arjessa kaikenikäisten oppilaiden tulevan turvallisesti toimeen keskenään.

H: ”Kun tää on nimenomaan yhtenäinen, niin näkykö sun mielestä se jotenkin?”

Jukka: ”Ai täällä? [H: (nyökäten) ”Mm.”] No näkyyhän se. Kun näillä käytävillä kulkee, niin siellä on kaikenikäisiä lapsia. Että se on... Jos tulee tavallisesta ala-as...alakoulusta tämmöiseen, niin nämähän on ihan ihmeissään täällä, että mitä täällä noin isoja lapsia ja sitten on pieniä lapsia. Että kuinka ne tulee toimeen täällä keskenään. Tulee tai ei tule toimeen, mutta pakko on tulla.”

Tutkimuskoulun oppilaat olivat muidenkin opettajien mukaan tottuneet toimimaan isompien ja pienempien kanssa luontevasti – pienemmät eivät arastelleet nuoria ja nuoriso paapoi ennemminkin kuin kiusasi pienempiä oppilaita. Eräs aineenopettaja kuvaili yläasteikäisten oppilaiden suhtautuvan pienempiin oppilaisiin suojelevasti ja tsemppaavan käytöstään pienten oppilaiden läsnä ollessa niin, että he voisivat toimia hyvänä esimerkkinä.

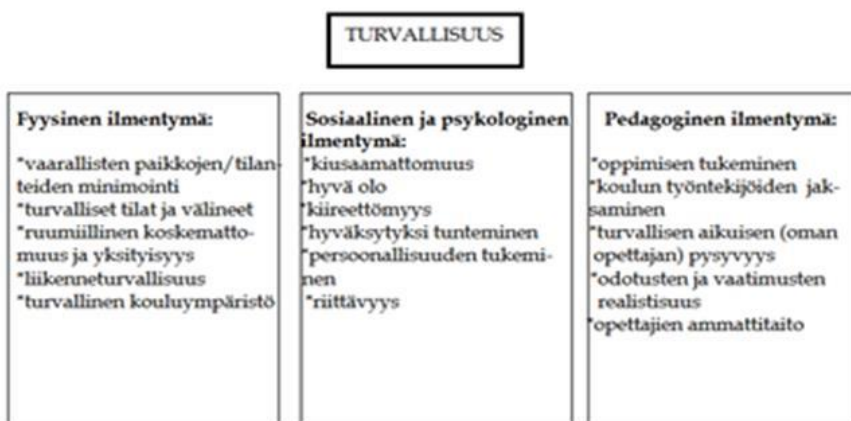
Terhi: ”Nää on niin ihania kuule, kun näkee ne ihan pikkuiset tuolla, niin nämähän oppii nämä yläasteelaisetkin niitten kanssa. Ja ne suojelee niitä ja on esimerkkinä niille ja hirveen niinku oiva ympäristö. Kyllä mä hehkutan ihan täysillä ja mä toivon, että se ei olis sitten tän tehokkuuden takia menty tähän [yhtenäiseen peruskouluun].

Hovila (2004, 40) näkeekin yhtenäisen peruskoulun tarjoavan uudenlaisen mahdollisuuden oppilaille sekä yhteisöllisyyteen että yhteisölliseen oppimiseen, kun vuosiluokkien 1–9 oppilaat työskentelevät ainakin osittain yhdessä. Kouluyhteisö tukee sekä oppilaita että opettajia heidän yksilöllisessä kasvussaan, ja yksilöt puolestaan muokkaavat koulua yhteisönä. Eri-ikäisten oppilaiden rinnakkaiselo ei kuitenkaan ole aivan mutkatonta saman katon alla. Opettajalle kohtaamisten monimuotoistuminen on yhtenäisessä peruskoulussa haaste, joka vaatii sekä kykyä että kiinnostusta nähdä kasvattajan rooli vahvasti osana omaa opettajuuttaan. Yksi aineenopettaja toi esiin, kuinka joskus saattaisikin olla paitsi opettajan kannalta mutkattomampaa myös oppilaiden kannalta turvallisempaa, jos teinit ja lapset eläisivät koulussa edelleen ennemmin erillään.

Lauri: ”Mutta tota, mut mut... Se on sitten monipiippusta, että toteutuuko se ja onko se sitten hyvä vai huono. Että oisko sitten kenties turvallisempaa, että alakoululaiset saisivat olla alakoululaisten maailmassa ja yläasteelaiset sitten yläasteelaisten maailmassa, koska kyllähän ne törmää sitten aina silloin tällöin nämä maailmat ja kulttuurit. Ja niiden kulttuurien pyörittäminen sulassa sovussa on välillä ehkä sitten vähän turhan hankalaa.”

Turvallisen oppimisympäristön luomisen tärkeys nousi esiin muutenkin sekä haastatteluissa että havainnoinnin aikana erilaisissa opettajien välisissä keskusteluissa. Myös Maarika Piispasen (2008, 175) hyvää oppimisympäristöä käsittelevässä tutkimuksessa sekä oppilaiden,

vanhempien että opettajien vastauksissa näkyi kaipuu ja pyrkimys turvalliseen oppimisympäristöön niin fyysisessä, psyykkisessä, sosiaalisessa kuin pedagogisessakin merkityksessä. Piispanen nostikin tutkimustuloksissaan turvallisuuden kaikkia tutkimukseen osallistuvia osapuolia yhdistävänä tekijänä hyvän oppimisympäristön keskeisimmäksi lähtökohdaksi. Opettajiin liittyen voidaan Piispanen (2008) luokittelun kautta löytää vaikutusmahdollisuuksia turvallisuuteen fyysisen ilmentymän puitteissa esimerkiksi opetusvälineiden ja kouluympäristön turvallisuudesta, sosiaalisen ja psykologisen ilmentymän puitteissa esimerkiksi kiusaamisen ehkäisemisestä, kiireettömyydestä ja persoonallisuuden tukemisesta sekä pedagogisen ilmentymän puitteissa esimerkiksi työssäjaksamisesta, ammattitaidosta ja pysyvyydestä (ks. kuvio 17).



Kuvio 17 Turvallisuuden moninaiset ilmentymät tutkimusvastauksissa (Piispanen 2008, 176).

Turvallisuuden vaatimus nousee esiin perusopetuslaissakin oppilaan oikeutena turvalliseen oppimisympäristöön. Hamaruksen (2006, 211) mukaan on oleellista ymmärtää turvallisuus syvällisesti paitsi fyysisenä ja psyykkisenä myös sosiaalisena turvallisuutena, jokaisen kouluuyhteisöön kuuluvan yksilön oikeutena kuulua täysivertaisena jäsenenä yhteisöön ja kokea tulevaisuutta siinä arvostetuksi. Sama näkökulma nousi esiin Eija Syrjäläisen, Pirjo Jukaraisen, Veli-Matti Värriin ja Simo Kaupinmäen (2015) laadullisesta tapaustutkimuksesta, jossa selvitettiin vuosiluokkien 7–9 nuorten ajatuksia turvallisesta koulupäivästä. Nuorten turvallisuuden tunteeseen koulupäivän aikana vaikuttivat koulun fyysisten puitteiden ja käytäntöjen lisäksi ihmisten väliset suhteet. Opettajilla on suuri merkitys siinä, miten esimerkiksi kiusaamistilanteisiin koulussa puututaan ja niitä ehkäistään – ratkaisu ei kumpua niinkään kontrollin kuin sosiaalisen vastuullisuuden kasvattamisesta. (Syrjäläinen ym. 2015, 62–68).

Omasta tutkimusaineistostani turvallisuuden käsite nousi esiin selkeimmin henkisesti turvallisen oppimisympäristön mahdollistajana.

Atte: ”Mikä mun mielestä tärkeintä, on tällanen turvallisuuden luominen koulussa. Se nyt ei ehkä kuvaa mitenkään tätä ammattia, mutta sellanen... sellanen, että, mitenkähän sen nyt sanois [mieltii n. 10 s.], että lapsella on jotenkin, että oppilaalla on jotenkin niinkun... Luoda edellytykset sille, että ne voi oppia.”

Tutkimuskoulun opettajat kantoivat yhdessä vastuuta koko kouluyhteisön turvallisuudesta myös keskustelemalla haasteellisista tilanteista ja oppilastapauksista opettajien yhteisissä kokouksissa: esimerkiksi yhdessä kokouksessa sivuttiin sitä, miten oppilaiden kanssa kannattaisi käsitellä jälkikäteen tapausta, jossa yksittäisen kasiluokkalaisen oppilaan huono käytös oli saattanut säikäyttää osan koulun pienemmistä oppilaista. Yksi kokoukseen osallistunut luokanopettaja toi myös esiin ”koko koulu kasvattaa” -ajatuksen muistuttaen, kuinka tärkeää kaikkien koulun aikuisten on puuttua rohkeasti mahdollisiin haasteellisiin tilanteisiin.

Turvallisuuden tunnetta voidaan yhtenäisessä peruskoulussa tukea paitsi yhteisöllisyyden ja oppilaantuntemuksen myös pysyvyyden kautta – vaikka muutos onkin pedagogiikalle ominaista, on opettajan tärkeää varmistaa uuden oppimiselle suotuisa ilmapiiri, jonka osana voidaan pitää pysyvyyteen liittyen esimerkiksi jatkuvuutta ja tuttua, turvallista oppimisympäristöä (ks. Säänti 2008, 13).

Avainopettaja: ”[– –] jotenkin tää ympärillä oleva yhteiskunta on muuttunut niin hirvittävän hektiseksi, kvartaalimentaliteetiksi, että kaikki pitää panna heti uusiksi neljännesvuosittain ja muoti muuttuu ja siis niinkun lähtien kaikesta. Kaikki on niin hirveen, hirveen vauhdikasta. Et koulun mun mielestä keskeisin funktio on pysäyttää lapset, pysäyttää niiden vanhemmat näkemään ja huomaamaan se, että jotta oikeeta kehitystä tapahtuu, niin se on hidas prosessi. Me ei olla mitään taikureita täällä, et me yhtäkkiä saatais oppimaan ja näin, vaan että se... [– –] oppiminen tapahtuu, ja se kehittyminen tapahtuu vasta siinä vaiheessa, kun se lapsi on siihen kypsä iällisesti ja myöskin sillä on oma ajatus siitä, et hei tää on se mun oma tavoite.”

Myös Van Manenin (1994; 1996) mukaan turvallisuus ja jatkuvuus ovat luotettavuuden ohella keskeisiä ihanteita pedagogisissa kohtaamisissa. Tutkimuskoulun opettajat kokivat, että yhtenäisessä peruskoulussa oppilaille avautuu mahdollisuus siihen, mihin kasvatuksessa tulisikin pyrkiä: ihmisenä kasvamiseen. Syrjäläisen (2003) väitöstutkimuksessa käsityön aineenopettajat luonnehtivat vuosiluokkien 7–9 oppilaiden käyvän läpi rankan murroksen kolmen vuoden aikana – tekemiseen keskittyvällä oppiaineella nähtiin mahdollisuuksia vahvistaa kasvavan nuoren heikkoa itseluottamusta ja häilyvää identiteettiä (Syrjäläinen 2003, 263). Toisaalta oman tutkimuskoulun opettajat toivat esiin näkökulman, jonka mukaan tuttu ja turvallinen oppimisympäristö saattaa paitsi tukea myös rajoittaa oppilasta hänen ihmisenä kasvamisen prosessissaan:

Avainopettaja: ”Mahdollisuudet on tietenkin just tämä oppi... hyvin vahva oppilashuollollinen näkökulma, että se lapsi on siinä koko sen nuoruusikänsä, eikä tule mitään isoja vaihdoksia. Mutta tästä mä oon ennenkin puhunut, että toisaalta siihen liittyy myös uhka, vaara: jos on lapsi, jolla menee alakoulun puolella tai jotenkin siellä alkuvaiheessa huonosti, niin jossakin tilanteessa sille voisi tehdä todella hyvää vaihtaa taloa ihan konkreettisesti. Uusi alku, puhdas pöytä, kaikki alkaa alusta ja kaikki sujuu.”

Jukka: ”Ja varmaan se on sitten taas, niinkun yhtenäiskoulussa on se mukava, et täällä ei oo sitä kynnystä sitten, kun nää lapset lähtee kutoselta seiskalle. Mikä on muualla. Muistan, niin se oli aina sellasta taistelua sitten se, että kun ne muuttuu ne lapset jollakin tavalla, kun ne menee seiskalle. Niin niin, niillä muka aukee joku ihana vapauden maailma. Niin täällä ne jatkaa ihan samalla tavalla, ja siten ne niinkun... Se on jollekin lapselle kauhea painekin, mutta. [mietti] Se että jatkavat samojen opettajien, samojen seinien sisällä, se on aika turvallista.”

Miia: ”Kyllä mä näen sen kokonaisena sen koulun sieltä ykkösestä sinne yheksänteen. Toki onhan siitäkin puhuttu, että joskus voi olla jollekin lapselle ihan hyvä, että se vaihtaisi koulua, jos on mennyt jotenkin sukset ristiin, tai...tai että tarvitsisi jonkun uuden alun. Mutta varmaan yli yheksässäkymmenessä prosentissa mä uskon, että se on viisas ratkaisu, että saa olla tutussa ja turvallisessa talossa.”

Opettajalla onkin hyvä olla herkkyyttä kyseenalaistaa syntyneet mielikuvat oppilaista erityisesti silloin, kun ne ovat negatiivissävyisiä tai muuten voimakkaita; jokaisen oppilaan tulisi voida kasvaa omaksi parhaaksi itseksensä. Toki voidaan pohtia, kuinka merkittävä rooli opettajalla on tai tulisi ylipäänsä olla oppilaiden kasvuprosessissa, ja tätä keskustelua opettajat käyvät yhdessä myös yhtenäisessä peruskoulussa.

Kautta aikojen on kiistelty siitä, kenen vastuulle kasvatustehtävä kuuluu – kotien vai koulujen (Vesikansa 2009). Lasten kasvatusta nousi myös vuosituhanen vaihteessa voimakkaasti julkiseen, yhteiskunnalliseen keskusteluun (Jallinoja 2006). Alasuutari (2003, 27) tulkitsee nykyisen koululainsäädännön suunnan koulun roolia kasvatuksesta kohti opetuspainotteisuutta: enää ei puhuta koulun, vaan opetuksen tavoitteista. Toisaalta ei ole olemassakaan kasvatusteutraalia opetusta (esim. Uusikylä 2006; Skinnari 2008; Hollo 1959), tulkinnot kasvatuksen käsitteestä ja painoarvosta opettajan työssä vain vaihtelevat. Opettajuutta pohtivassa diskurssissa on yhä 2000-luvulla nähtävissä, ettei ”kansakoulunopettaja kasvattaa, oppikoulunopettaja opettaa” -asetelmasta näytetä tulleen kovin kauas, vaan kärjistyksen siitä, kuinka ”luokanopettaja opettaa oppilaita ja aineenopettaja oppiaineita” törmää yhä yllättävän usein.

Stereotyyppinen asetelma korostuu herkästi yhtenäisen peruskoulun kontekstissa, jossa **eri opettajaryhmien väliset kohtaamiset** ovat arkipäivää. Käsitykset saattavat myös luoda turhaa jännitettä eri opettajaryhmien välille yhteistyötä haitaten. Kärjistetysti muotoiltuna luokanopettajat saattavat pitää aineenopettajia pedagogisesti taitamattomina tai kasvatustieteen näkökulmia ymmärtämättöminä ja aineenopettajat puolestaan luokanopettajia ”pilipalitetiilijöinä”.

Jännitteet kumpuavat herkästi arvostuksen ja ymmärryksen puutteesta. Luokanopettajien käsitys kasvatustieteestä saattaa poiketa merkittävästi aineenopettajien käsityksestä. Luokanopettajat ovat pääsääntöisesti sitoutuneet kasvatustieteen heimokulttuuriin opintojensa alusta asti, ja he tekevät myös syventävien opintojen tutkielmansa kasvatustieteen alalta. Aineenopettajat puolestaan kiinnittyvät oppiaineensa pohjatieteen heimokulttuuriin ja odottavat kasvatustieteen opinnoilta käytännönläheisyyttä. Aineenopettajille kasvatustieteen teoreettinen ulottuvuus jää herkästi pinnalliseksi ja helposti kritisoitavaksi, kun aineenopettajan pedagogisten opintojen 60 opintopisteeseen tulee mahdollista koko ainedidaktinen osuus, kasvatustieteen perusteet, opetusharjoittelu ja aineopintotasoinen tutkielma. (Ks. Veijola 2013, 146–150; Rautiainen ym. 2014, 16; Virta ym. 2001.)

Olikin mielenkiintoista tarkastella tutkimusaineistoa myös tästä näkökulmasta: millaisena kasvatustieteen näkökulma osana opettajuutta näyttäytyi eri opettajaryhmien välillä, vai olisiko lopulta kuitenkin kyse enemmän opettajajaksilöiden välisistä painotuseroista? Tutkimuskoulussa oli havaittavissa kasvatuksellisten näkökulmien painottumista luokanopettajien puheissa ja vastaavasti oppiaineiden sisällöllisten tavoitteiden nousemista korostuneemmin esille aineenopettajien keskusteluissa. Yksi tutkimuskoulun luokanopettajista kiteytti asian seuraavasti:

H: ”Mites sitte opetuksessa, niin miten koet kasvatuksen ja opetuksen välisen suhteen?

Miia: ”No, no ainakin noita pieniä lapsia kun ajattelee, niin se, sehän on suurimmaksi osaksi sitä kasvatusta. Vaikka kasvatustieteen vastuu on vanhemmilla, mut että se opetus on vähän niinku sen kasvatuksen sisällä.”

Eräs tutkimuskoulun aineenopettaja vastaavasti toi esiin luokanopettajuuden olevan hänen käsityksensä mukaan aineenopettajuuteen verrattuna kokonaisvaltaisempaa:

H: ”Mites sitten, opettajuuteen vielä, eli millasia valmiuksia susta opettajan työssä tarvitaan? [O: miettii] Josta sulle ehkä tutumpi on aineenopettajan työ, jos sitä eroa nyt voi tehdä... Tai jos mä sanoisin ennemminkin perusasteen opettaja?”

Lauri: ”Niin. Mm, mm [miettii]. Ee...niin... Se on vaikeaa... Itse asiassa [selvittelee kurkkuaan] mun mielestä, tota, niin. No luokanopettaja tarttee enemmän valmiuksia kuin aineenopettaja,

koska luokanopettaja opettaa yhtä porukkaa ymmärtääkseni tapauksesta riippuen useampia vuosia ja tapauksesta riippuen useampia aineita. Eli se on paljon sellanen niinkun kokonaisvaltasempi se opettajuus sillä luokanopettajalla, ja näin ollen vaatimukset on mun mielestä selkeesti kovemmat kuin aineenopettajalla ajatellen sellasta siis niinkun onnistumista tai et, onnistumisen tai epäonnistumisen mahdollisuutta, että... Et jos ajatellaan, että kun se opettaja päästää sen ryhmän pois itseltään, niin onko sit saavutettu sitä tai tätä. [– –] Koska mä opetan ainoastaan mantsaa ja bilsaa suurimmalle osalle, ja se että miten mä onnistun tai epäonnistun, niin se on loppujen lopuksi aikalaista hytysenininää siihen, ajatellen sitä, et mikä on sen lapsen tulevaisuus. Mut jos luokanopettaja kovastikin epäonnistuu tai onnistuu, niin sillä on hirveän iso merkitys ja vaikutus sitten myöhemmän kehityksen kannalta.”

Tutkimuskoulun luokanopettajista moni kuvasikin työnsä tavoitteiksi lasten kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen, ei niinkään yksittäisten oppiaineiden sisältöjen opettamista.

Sanna: ”[– –] jotenkin siis tuntuu, et välillä luokanopettajilla on ehkä sellanen niinkun tietty kokonaisnäkemys vähän erilainen kuin taas aineenopettajat kiinnittää joihinkin tiettyihin yksittäisiin asioihin huomiota, enkä mä tiedä, kumpi siinä on hyvä tai huono [naurahtaa].”

Jukka: ”Ja sitten ainakin omassa opettajan työssä niin mä oon ajatellut, että ei nää nyt nää kouluoppiaineet ne maailman tärkeimmät asiat oo. Et jos nyt joku nippelitieto jää oppimatta, niin ei se varmaan sitä ihmistä nyt niin huonommaksi tee. Että mun mielestä enemmän se, että tulee toisten kanssa toimeen ja on suvaitsevainen, ja sitä mä yritän tuolla omassa [luokassa opettaa]. Kun vanhemmat on aina huolissaan, et oppiiko ne tätä asiaa, niin kyllä ne oppii. Ja jos ei opi, niin ei se nyt niin tärkeä asia tainnut ollakaan.”

Avainopettaja: ”Ja kyllä mä aina korostan sitä, aina kun mullakin on vanhempainiltoja ja muuta, että nimenomaan tää välittäminen ja se semmonen persoonan kunnioittaminen ja sen oman oppimistyylin löytäminen ja kaikki, ne on niitä keskeisiä juttuja. Ei ne irtotaidot. Et jos ei ne nyt ihan just sitä kertotaulua opi heti, niin ei se nyt ole niin kauhean vaarallista, jos muuten voi hyvin – tulee mielellään kouluun, on kavereita, tykkää opiskella, näkee sillä jonkinlaisen merkityksen – niin kyllä ne kertotaulutkin sitten joskus oppii.”

H: ”Entä millanen käsitys sulla on, et mitä oikeestaan perusopetuksella tavoitellaan?”

Atte: ”No... [mietti]”

H: ”Miksi täällä ollaan [hymähtää]?”

Atte: ”Niin. Niin, siis... [- -] En mä tiedä, ehkä se yleissivistys on yks sellanen ainakin ja sit se, että luoda sosiaalisia ympäristöjä. Mä ajattelen tota monesti sillä tavalla, että mitä jos koulua ei olis, et mitäs sitten – mistä nää lapset... Varmasti oppis kertotaulun, ihan varmasti oppis lukemaan ja kertotaulunkin...no varmaan oppis käytännön kautta jotain sellasta ja oppis lukemaan ja oppis varmasti tekemään monia ratkasuja ja varmaan paremmin kun koulussa ja oppis löytämään omat keinonsa selviytyä, mut ehkä se on sitte tällä sosiaalisella puolella ja yleissivistävällä puolella enemmän. Turvata jotenkin pohja tuleville toiminnoille. Sellanen kaikenkattava yleissivistys, joka pitää sisällään myöskin sosiaaliset kontaktit ja tiedolliset asiat ja kaikennäkösen...”

Oppisisältöihin liittyvien tavoitteiden nähtiin kasvavan luonnollisesti oppilaiden iän mukana:

Miia: ”Et et yritetään, yritetään niinku kasvattaa niitä koululaisia [- -] Sitte ku mennään kolmannelle ni sitten pitäis jo olla koululainen ja sen lisäksi pitäis osata vielä lukee ja kirjottaa ja ymmärtää mitä lukee, ja sitten pitäis osata vielä peruslaskutoimitukset, että... Et et semmosena mä ehkä sen nään.”

Erilliseltä yläasteelta yhtenäiseen peruskouluun tulleelle aineenopettajalle saattoi kuitenkin olla yllätys, kuinka kasvatuspainotteinen tunnelma koululla oli oppilaiden ikään katsomatta. Tutkimuskoulun luokanopettajat pohtivatkin, että yhtenäinen peruskoulu on tuonut erityisesti aineenopettajille mukanaan enemmän oppilaskeskeisyyden ja kasvatuksen haasteita.

H: ”Miten sä näät kasvatusvastuun jakaantumisen teidän koulussa?”

Jukka: ”Mm. [mietti aika pitkään] Luokanopettajille se on varmaan aika luonnollista, et se kasvatusvastuu niinkun jakautuu täällä. Meidän kulttuuri... Me ollaan totuttu siihen muilla kouluilla, mistä ollaan tultu, niin ala-asteilla, et siellä puututaan kaikki kaikkeen. Mutta sitten varmaan aineenopettajilla on varmaan ollut aluksi yllätys se, että heidänkin niinkun, heiltäkin odotetaan samaa asiaa. Että jos näkee jonkun hyvän tai huonon asian, niin sitten voi puuttua siihen, eikä kävellä ohi. [- -] Onhan se tietysti mielekkäämpää varmaan, kun he [aineenopettajat] sitten saavat kokeilla noita pienempiäkin oppilaita opettaa. Voi olla aika haasteellista [mietti], kun ei kaikki pienemmät oppilaat

ole kuitenkin tavoille vielä oppinut, niin, niin niin. Että varmaan aineenopettajalla voi olla se haasteena täällä tämä kasvatuksellisuus ja tämmönen, että kasvatusasioita pitää miettiä.”

Kasvatusnäkökulman painottuminen luokanopettajien keskuudessa on ymmärrettävää sekä työn luonteen että opettajien koulutustaustan vuoksi: tutkimuskoulussakin luokanopettajat vastasivat pääosin usean aineen opettamisesta yhdelle 6–12-vuotiaista koostuvalle oppilasryhmälle ja aineenopettajat yhden tai muutaman aineen opettamisesta usealle teini-ikäisistä koostuvalle oppilasryhmälle, ja koulutukseltaan luokanopettajat olivat kasvatustieteen maistereita, kun taas aineenopettajilla kasvatustiede oli pääsääntöisesti ollut tutkinnon sivuaineena opettajan pedagogisten opintojen muodossa, ja pääaineena he olivat opiskelleet opetettavaan aineeseen liittyvää tieteenalaa.

Kasvatusta ei kuitenkaan voida koskaan erottaa opetuksesta – ei ole olemassakaan kasvatusneutraalia opetusta, kaikki opettajat vaikuttavat myös ihmisten kasvamiseen ihmisinä (Uusikylä 2006, 93–94; ks. myös esim. Hollo 1959; Skinnari 2008). Kasvatus on ihmisen monipuoliselle kehitykselle ja kasvulle edellytykset luovaa inhimillistä toimintaa; opetus puolestaan voidaan määritellä kasvatustavoitteiden suuntaiseksi tavoitteelliseksi vuorovaikutukseksi, jonka tarkoituksena on aikaansaada oppimista (Uusikylä & Atjonen 2005).

Opetuksessa opitaan aina muutakin kuin vain opetettava asia: esimerkiksi asenteita, arvoja ja vuorovaikutukseen liittyviä normeja. Opetustilanteessa on aina myös läsnä jokaisen oppijan ja opettajan erilaiset tilanteet, jotka vaikuttavat oppimistilanteiden kohtaamiseen – uuden oppimista tapahtuu jatkuvasti ja jatkuvasti aiempien kokemusten ja oppimisen kanssa, eikä koulun ulkopuolella elettyä elämää voida täysin irrottaa koulussa oppimisesta (Uusikylä & Atjonen 2005, 19–22). Kasvatuksellinen ote sekä oppilaiden tilanteiden merkityksen tunnistaminen ja ymmärtäminen auttaa opettajaa myös oppimiselle suotuisten edellytysten luomisessa ja edistää koko luokkakokoon oppimista, kun tuloksia saavutetaan paitsi aineenhallinnallisten sisältöjen oppimisessa myös esimerkiksi sosiaalisten taitojen, tuntehallinnan ja käyttäytymisen saralla (Hovila 2004, 54).

Tutkimuskoulun opettajista eräs luokanopettaja kuvaili tätä hyvin:

H: ”Miten sä näät omassa työssä kasvatuksen ja opetuksen välisen suhteen?”

Atte: ”No ei niitä... niitä ei kai voi erottaa [hymähtää, H: hymähtää kannustavasti takaisin] Mä en ainakaan pysty sitä erottamaan. Niillä luokilla, mitä mä oon opettanut, niin kyllä mun mielestä on tärkeempää, et ennenku me pystytään harjotelemaan kertotaulua niin tärkeempää on luoda se tilanne, et me pystytään... Et jos sitten tästä kärjistää, niin kasvatus ennen opetusta. Toisaalta tässäkin ne liittyy toisiinsa, mutta... Taas palaan siihen

turvallisuuteen: turvaton olo koulussa, turvaton olo luokassa, niin ei siitä opiskelustakaan mitään tuu. Et eka täytyy luoda se ympäristö, missä se on mahdollista.”

Kasvatuksen voidaankin tulkita olevan läsnä aina opetuksessa, tavoitteellisenä tai tiedostamattomana elementtinä. Jokaisen peruskoulun opettajan työssä kasvatuksen tulisi liittyä opetukseen erityisen vahvasti oppiaineesta ja luokka-asteesta riippumatta, onhan perusopetuksen tavoitteena jokaisen oppilaan koko persoonallisuuden kehityksen tukeminen (OPS 2004; OPS 2014). Opettajien välinen yhteistyö voi edistää uusien oppimismahdollisuuksien löytymistä ja näkyä myös uusien puolten löytämisenä omista oppilaista: riiviönä tunnettu oppilas voi näyttäytyä toisen opettajan silmin kuvailtuna taiteilijana, tai hiljaisena pidetty oppilas olla sosiaalisesti aktiivinen. Erilaisten opettajien kohtaamiset voivat auttaa opettajaa laajentamaan omia ammatillisia näkemyksiään ja kehittämään omaa opettajuuttaan. (Willman 2001, 118.)

Tutkimuskoululla havainnointia tehdessäni törmäsin ajatukseen siitä, että erityisesti aineenopettajat ”altistuivat” yhtenäisen peruskoulun kontekstissa kasvatusajattelulle muun muassa yhteisissä keskusteluissa ja kaikkien opettajien yhteisissä viikkopalaverissa.

Esimerkiksi kun luokan-, aineen- ja erityisopettajat pohtivat yhteistä linjaa siihen, miten myöhästymisiä tulisi seurata ja miten niihin tulisi puuttua, nousi keskustelussa esiin aluksi vain teknisiä ratkaisuehdotuksia Wilma-merkinnöistä ja mahdollisista lisätehtävistä. Hiljaksiin diskurssiin nousi myös oppilaantuntemuksen ja oppilaiden kokonaistilanteen huomioimisen näkökulma, kun Avainopettaja peräänkuulutti opettajien harkinnanvaran tärkeyttä. Joillakin oppilailla saattaa Avainopettajan kokemuksen mukaan esimerkiksi olla haasteellinen kotitalanne tai masennusta, joka vaikeuttaa aamuisin kouluun lähtemistä – tällaisessa tilanteessa koulun tulisi ennemminkin tukea kuin rangaista oppilasta tunnilta myöhästelystä. Keskustelun edetessä aineenopettajatkin alkoivat pohtia myöhästymisiä paitsi häiriötekijänä oman aineensa opetukselle ja oppimiselle myös hälytysmerkkinä sille, tarvitsisiko oppilas esimerkiksi oppilashuoltoryhmän tukea.

Tutkimuskoululla kasvatusnäkökulma nousikin esiin myös aineenopettajien ajatuksissa opettajuuden ytimestä. Esimerkiksi tutkimuskoululla kotitaloutta sivutoimisena tuntiopettajana opettanut Terhi painotti oman työnsä ytimessä kasvatusnäkökulmaa myös teemahaastattelun aikana:

Terhi: ”No kyllä se on just se, et ei koulua vaan elämää varten, et kyllä se niinku se kohtaaminen on kaikkein tärkeintä, et pystyy jokaisen kohtaamaan silleen oikeudenmukaisesti ja katsoon jokaista oppilasta ainakin kerran edes silmiin. Et mun mielestä se on kaikkein tärkein. [– –] ja et sit me opitaan toinen toisiltamme täällä tunneilla ja, ja kunnioitetaan toinen toisiamme, että se ei oo

aina se sama kaveri, joka joutuu tiskaa ja muut lähtee pakoon. Et ihan tällaisia elämän perusarvoja ne... et kyllä se nyt kun mä tässä nyt höpisen, niin kyllä mulle itsellekin tulee nyt vakuuttuneemmaks se, että kyllä se niinku kasvatusta on mun työ hyvin pitkälle.”

Myös tutkimuskoulun biologian ja maantiedon aineenopettaja toi oppimistavoitteissa esiin kasvatuksellisen näkemyksen siitä, mihin hän toivoo opettajana pystyvänsä vaikuttamaan:

Lauri: ”Ehdottomasti suuri osa peruskoulun tota puuhastelusta on sitä kasvatusta. Esimerkiks mantsa-bilsassa mun mielestä se on nimenomaan sitä, että me konkreettisesti mentiin siivoamaan Viikin rantoja. Eihän se siinä mitään niinkun biologian, biologian tai maantiedon sisältöön liittyvää oppinut tai näin, mutta että se kasvatti heitä varmasti niinkun aihepiiriin liittyen. Eli että [– –] se oli ihan selkeesti [– –] kasvatuksellinen juttu, vaikkakin se nyt vähän sit liippas tollasta niinku luonto, luontopuuhastelua.”

Hän myös pohti, että reaaliaineissa saattaa olla helpompi nostaa muitakin kuin aineenhallinnallisia sisältöjä opetuksen keskiöön kuin esimerkiksi vieraiden kielten opetuksessa:

Lauri: ”Eli mä voin tuntikausia oppilaan kanssa keskustella siitä, että onks se [että oppilas tietää, missä Berliini on] tarpeen vai ei, ja jos mä hänet saan tajuamaan, että se on, niin se on hirmu paljon mun mielestä arvokkaampi lopputulos kuin että hän tietäis missä se Berliini on. Englannin opettajalla se on päinv... aivan eri asia oikeastaan, että et jos peruskoulussa käytetään aikaa siihen, että tartteeks osata jotain englantia vai ei, niin sitten ollaan peruskoulun lopussa eikä osata sitä englantia ja sitä on myöhäistä sit ruveta opiskelemaan. Mut jos joku lapsi kokee ahaa-elämyksen yheksännellä ja toteaa, et hemmetti se oiskin jännää tietää, missä on Berliini, niin jos mä lähden vaikka interreilille, niin hänhän hyvin nopeasti sitten ne jutut kyllä omaksuu, ei siihen tarvita niinkun mua ollenkaan. Eli mun tehtävä on nimenomaan herättää, herättää joko niinkun kepillä tai porkkanalla sit sitä kiinnostusta ja innostusta. [yskäisee] Eli että mun, mun aineyhdistelmällä se kasvatustuoli on hirmu isossa osassa. [– –] mun puolesta nää asiasisällöt voi jäädä joissain tapauksissa vähän niinkun syrjempään ja voidaan oikeesti ottaa enemmän sitä kasvatustuolta. Et joku [– –] mantsa-bilsa-maikka vois ilmanmuuta olla sitä mieltä, että pyhästi opiskellaan lintuja, kun on lintujen aika. Mä voin pyhästi todeta, että linnut voidaan unohtaa kokonaan, kunhan vaan saadaan joku opiskelutekninen juttu haltuun tai, tai tota ylipäätään koulunkäyntiin tai mihin tahansa liittyvä joku [– –] tällanen kasvatuksellinen. Et näin.”

Kasvatusnäkökulma nousi siis esiin myös aineenopettajien puheessa omasta opettajuudestaan, ja tutkimuskoululla opettajat puuttuivat yhdessä kaikkeen melko tasapuolisesti (vrt. Huusko ym. 2007, 66, 163). En havainnut juurikaan puhetta ”meidän” ja ”teidän” oppilaista, ja saman myös Avainopettaja toi esiin opettajien välistä yhteistyötä haastattelun aikana ääneen pohtiessaan:

H: ”Aivan... Onko teillä sun mielestä yhteistyötä yli tän [6. ja 7. luokan rajan]...?”

Avainopettaja: ”On [miettien], onhan meillä jonkin ver... On meillä aika paljonkin, koska nythän meillä on vielä aika paljon luokanopettajia, jotka opettaa yläkoulun puolella ja toisinpäin. Mutta sehän on lopulta ihan rakenteellis-organisatorinen juttu toistaiseksi. Mut että on myöskin tätä tämmöistä yhteistä, ainakin keskustelukulttuuria: puhutaan yhteisistä oppilaista, ei puhuta teidän puolesta ja meidän puolesta.”

Kaikesta kasvatuksellisesta yhteistyöstä huolimatta kasvatusvastuun nähtiin luonnistuvan tutkimuskoulullakin luokanopettajilta helpommin kuin aineenopettajilta (vrt. Niemi 2011):

Atte: ”No esimerkiksi välituntivalvonnat on yks sellainen. Tai välitunnit on se, missä varmasti pätevä ja hyvä opettaja, aineenopettaja, ei osaa kohdata ykkösluokkalaista sillä tavalla, että jos... Tietenkin se on ymmärrettävää, että jos tulee 15-vuotiaiden kanssa tunnilta ja siellä on ihan omat juttunsa ja omat ongelmansa, ja sitten tulee ulos sieltä ja sitten joku ykkönen pyörii siinä jossain lattialla, niin se vaatii aikamoista roolin muuttamista. Mutta musta tuntuu, että luokanopettaja sen pystyy tekemään, kun taas aineenopettajalta se vaatii vähän enemmän. Esimerkiksi sellanen.”

Lauri: ”Eli paljon enemmän tarvitaan herkkyyttä ja korvaa ja silmää luokanopettajalta kuin aineenopettajalta. Näin mä kyllä sen sanoisin. Ei niin, että nyt kaikkien aineenopettajien pitäis erityisen huonoja olla, mutta että se ei oo mun mielestä [– –] valmiuksien kannalta se ei oo läheskään niin vaativa se aineenopettajan aineenopettajuus kuin tota luokanopettajuus.”

H: ”Mites sitten, jos ajatellaan kasvatusvastuuta tällä koululla, niin miten se mielestäsi arjessa näkyy ja keiden harteilla lepää?”

Atte: ”Niin. Jotenkin tulee heti mieleen, että mitä pidemmälle...tai mitä kauemmin tää toimii, niin sitä alempiluokkalaisilla tai siis alkuopettajilla se varmaan on. Mutta sitten taas toisaalta kyllä tällasessa työyhteisössä kaikilla se vastuu on. Sen takia mä joudun esimerkiks tällasiin [– –] ongelmiin, mitä sä näit äsken et tässä

sattu. Koska mulla on se [asenne], että nää ei oo mun luokan oppilaita ja noi taas on noiden oppilaita vaan tää on meidän yhteinen työpaikka, jossa kaikilla on kasvatusvastuu ja kaikilla on puuttumisvelvollisuus ja kaikilla on pakko sanoa, et pipo pois ja välitunnille ja... Ja sitten taas... Ehkä se ei kaadu niinkään, että luokanopettajat ja aineenopettajat, vaan se on ehkä enemmänkin henkilökysymys. Tietenkin jokainen hoitaa omassa luokassaan omalla näkemyksellä ne jutut. Ja alkuopettajathan luo pitkälle sen, miten se lähtee sit liikkeelle. Mutta kyllä se vastuu on kaikilla.”

H: ”Siitä tulikin mieleen, että missä kasvatusvastuu kulkee, tai miten se jakaantuu?”

Avainopettaja: ”Tarkoitatko sä ihan tässä koulussa? [H: ”Niin.”] Koulussa... kasvatusvastuu. No kyllähän siinä, sen mä tiedän, että hirveen monessa yhtenäisessä peruskoulussa, jossa kollegat työskentelee, niin [he] helposti sanovat, että luokanopettajat on niinkun enemmän tämmösissä vastuutehtävissä ja aineenopettajat ei niinkään puutu, ja näin. Mutta että meillä on vielä niin pieni yhteisö, vähän opettajia ja vähän lapsia, että kyllä mun mielestä täällä se on aika tasavertaista. Kaikki puuttuu yhtälailla, että kukaan ei sulje silmiä, kukaan ei ajattele, että tää ei kuulu mulle. Noin niinkun pääsääntöisesti. Että musta tietyllä tavalla... et sitä jos sais jatkettua. Että ei tulisi sitä semmoista ajattelutapaa, että ei tää kuulu mulle.”

Etnografina oli oiva tilaisuus päästä opettajien omia käsityksiä syvemmälle pohdinnassa eri opettajaryhmien välisistä eroista. Vaikka tutkimuskoulun toimintakulttuuri oli yhdessä koko koulun oppilaista vastuuta kantava ja oppilaantuntemusta pidettiin tärkeänä, olivat sielläkin välillä luokan- ja aineenopettajien maailmat törmäyskursseilla. Esimerkiksi aineenopettajien kehityskeskustelussa nousi esiin toisenlainen tulkinta ajatuksesta ”kaikki puuttuu yhtälailla”:

Atte: ”Keskeisin on varmaan sellanen mihin mun mielestä kannattaa kiinnittää huomiota on mun mielestä opettaja–opettaja välinen suhde, koska me tehdään toistemme kanssa töitä ja yhteiset pelisäännöt ei mun mielestä, Ei mun mielestä oo tässä talossa toiminut niin kuin niiden ois TULLUT toimia. Ehkäpä. Siihen on varmasti myös ymmärrettäviä syitä, mutta että on myös sellasia syitä, että ei voi välillä kuin pyöritellä silmiään, että miten toimitaan.”

Avainopettaja: ”Mmm [nyökkäillen]. Voisitko ottaa esimerkin?”

Atte: ”Tota. No ehkä tällanen yleinen, että mun mielestä meillä koulussa monet opettajat ajattelee niin, että heillä on omat oppilaat ja he hoitavat ne, kun taas mun mielestä meillä on tässä

koulussa oppilaita ja opettajia, jotka on yhdessä töissä ja hoitavat yhdessä asiansa yhteisten periaatteiden mukaan, joita ei välttämättä oo hirveesti käyty läpi, keskusteltu yhdessä, et mitkä ne periaatteet ylipääntensä on. Mut, mut... Tää on sellasta joukkuepelaamista ja individualistit voi siirtyä maratoonille mun mielestä [naurahtaa]. Mä tarkotan sitä, että tässä tarvitaan joustamista joka suuntaan kaikilta. Ja sitä ymmärtämistä, että tää on yhteinen työpaikka...”

Tutkimuskoulussa luokan- ja aineenopettajat sekä myös erityisopettajat kohtasivat toisiaan paitsi kokouksissa myös päivittäin epämuodollisissa tilanteissa koko henkilöstön yhteisessä Pannuhuoneessa, koulun ruokalassa, käytävillä ja välitunnilla sekä erikseen järjestetysti myös yhteisissä juhlatilaisuuksissa ja retkillä. Oli mielenkiintoista havaita, että epämuodollisissa tilanteissa erilaisten opettajien välinen vuorovaikutus näyttäytyi yhtenäisyyttä rakentavana ja kunkin omaa asiantuntijuutta kehittävinä kohtaamisina, kun taas virallisemmissä kokouksissa samat eroavaisuudet nostivat esiin myös erilaisista koulutustaustoista, työnkuvista ja työehtosopimuksista kumpuavia yhteentörmäyksen paikkoja.

Erityisesti näitä sanallisia yhteentörmäyksiä tapahtui sellaisissa opettajien välisissä keskusteluissa, joissa oli tarkoitus sopia yhteisistä käytänteistä. Esimerkiksi kun opettajien yhteisessä kokouksessa yksi aineenopettaja toi esiin huolensa siitä, millä ajalla Wilma-merkinnät myöhästymisistä ehtisi hoitaa, oli yhden luokanopettajan ensireaktiona ”oikeesti hei, se vie ehkä kolme minuuttia tunnin alussa”. Vastaavasti kun luokanopettajat ehdottivat arviointiajankohdan aikaistamista, jotta joulun alla jäisi enemmän aikaa yhteisöllisyyden rakentamiselle, oli aineenopettajien ensireaktio skeptinen ”kun on se arviointi on annettu, niin sitten se meinaa mennä vaan siksi piparinpaistoksi”.

Avainopettaja nosti arviointiajankohdasta sopimisen yllättävän haasteellisuuden esiin myös teemahaastattelussa:

Avainopettaja: ”Mut että kyllä jonkin verran myöskin silloin tällöin, tai sanotaan että ihan kokoajan tulee jotenkin esiin semmoiset ehkä vähän kliseisetkin ajattelutavat siitä, mitä se aineenopettajan rooli on ja mikä on luokanopettajan rooli.”

H: ”Sano joku esimerkki...?”

Avainopettaja: ”No tota... [mietti] Kyllä esimerkiksi kun on puhuttu siitä, että... No nyt ihan just tässä muutama viikko sitten puhuttiin arvioinnista, arvioinnin ajankohdasta. Ja meillä on syksypuolella sovittu, että syysarviointi annetaan siinä itsenäisyyspäivän kieppeissä, eli noin kahta viikkoa ennen kuin on joulujuhla. Ja tämä syystä että, että sitten se joulujuhlaviikko ja kaikki tämä saadaan rauhoitettua sitten sille muulle toiminnalle. Niin niin... Aineenopettajat tässä keskustelussa, kun viimeksi sitä

pohdittiin, niin he sano että kyllä kuitenkin se joulutodistus olis hyvä juttu. Ja sitten kun ruvettiin vähän kyselemään, että no miksi. Että no mitä eroa sillä on, että antaako sen kahta viikkoa ennen vai kaksi viikkoa myöhemmin. ”Että kyllä siinä, että sitten kun on se arviointi on annettu, niin sitten se meinaa mennä vaan siksi piparinpaistoksi”, sanoivat sitten aineenopettajat. [naurahtaa] Jolloin me sitten hyvin rauhallisesti kyllä pohdittiin sitä, että hei, että onko se... Että siihenhän me tietyllä tavalla nyt pyritään, että ei niin, että jokainen sitkeästi pitää niistä tunteistaan kiinni... Joka on tietysti tärkeätä okei, kaikilla on laajat opetettavat ainekset ja niin päin pois, pitää kiinni pitää... Mutta että jotta me saadaan jollakin tavalla yhtenäisyyden kulttuuria ja tätä meidän oman koulun kulttuuria vietyä eteenpäin, niin eikös siihen kuulu nimenomaan ne piparinpaistot ja se yhdessäolo ja tietoisesti tällaisen arjen, arkirutiinin rikkominen ja näin. Ja okei, no joo, se siitä... [naurahtaa]”

Toki reaktioissa kohtasivat aina paitsi eri opettajaryhmät tausta-heimokulttuureineen, työehtoineen ja työnkuvineen myös erilaiset persoonat henkilökemioineen, mutta en havainnut vastaavia yhteentörmäyksiä esimerkiksi luokanopettajien kesken.

Eron havaitsi yllättävän selkeästi tutkimuskoululla paitsi opetukseen liittyen myös koulun muun toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa. Ristiriitainen asennoituminen oppiainesisältöjen opettamisen ulkopuolisiin pedagogisiin kysymyksiin nousi tutkimuskoululla voimakkaasti näkyväksi esimerkiksi kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön suhtautumisessa sekä koulun yhteisten tilaisuuksien järjestämisessä. Vaikka koululle olikin luotu aineen- ja luokanopettajia yhdistävä toimintatapa koulun juhla järjestelyvastuun jakamisessa, vuorotellen parilliset (2., 4., 6. ja 8.) ja parittomat (1., 3., 5., 7. ja 9.) luokat järjestivät juhlat yli opettajaryhmien, näkyivät erot ajattelutavoissa ja asenteissa koulun yhteisten tilaisuuksien ja traditioiden luomisen merkitystä kohtaan yllättävänkin selvästi.

H: ”Osaatko sä kuvailla jotain arkiesimerkkiä, jossa näkyis nää eroavaisuudet?”

Atte: ”No esimerkiks joku, joku juhla tai [mietti] yhteinen tapahtuma tai joku muu tällanen. Että se on hyvin tota... Aineenopettajat ei ehkä näe sitä sen tarpeellisuutta, kun alakoulun oppilaat taas – ne oppii niistä ja nauttii niiden tekemisestä.”

Miia: ”Toinen mikä mua huvitti, kun on ollut näitä yhteisiä sählöturnauksia ja muita tällaisia [tapahtumia], että miten hirveesti se herättää närää aineenopettajissa, että kun oppilaat on vaikka kaks tuntia sieltä tunnilta pois, että miten minun kurssin käy? Tavallaan se on aika iso kasvun paikka. Että sitten kuitenkin okei, kumpi jää paremmin [oppilaille] mieleen: se, että ne oli

kannustamassa niiden omaa sählyjoukkuetta siellä salissa vai se, että ne oli siellä vaikka kemian tunnilla sen kaks tuntia. Että sitten pitäisi aina osata suhteuttaa. Ja sama meillä oli, viime viikolla tehtiin tai hiottiin niitä opetussuunnitelmia ja sitten katsottiin arvioinnin paikkoja [– –] meillä oli ollut ihan loistava idea, että me annetaan syksyarviointi itsenäisyyspäivän kieppeillä. Että sitten jää tavallaan, että rauhassa kaikilla on aikaa laskeutua sinne joulun, että se on ollut perimmäinen idea. Toki luokanopettajien keksimä. Ja nyt sitten heräsi semmoinen keskustelu, että aineenopettajat oli sitä mieltä, että he eivät pysty vielä arvioimaan siihen itsenäisyyspäivään mennessä niitä, mutta että jouluna se olis ihan ok. [– –] miten se kuva siitä oppilaasta muuttuu kahdessa viikossa? No okei, sieltä tuli pointteja, että millä he esimerkiksi motivoi niitä lapsia, sitten kun ne on saanut sen numeron. [– –] että siinä tulee ne näkemyserot. Musta tuntuu, että sitten kun meillä valmistaa seiskaluokkalaiset aina perinteisesti sen jouluaterian ja tarjoilee sen ja muuta, että täällähän on piparin tuoksu sitten. Että mun mielestä se pitäisi sallia [– –] Okei, ne on tiukat ne kaikki yläasteen kurssit, mut että sitten kuitenkin pitäisi miettiä se, että mitkä on niitä oikeita elämyksiä niille lapsille. Että voisko niitä kursseja pikkusen tiivistää tai sitten antaa ehkä enemmän vastuuta niille oppilaille.”

Yhtenäisen peruskoulun kontekstissa opettajuuden rakentumisen ytimeen nousivatkin myös käsityserot siitä, mitä opettajan tulisi priorisoida: mikä lopulta on tärkeintä? Esimerkiksi sekä luokanopettajan että aineenopettajan tehtävissä toiminut Atte kuvaili tätä omaan toimintaansa liittyvää reflektointia seuraavasti:

H: ”Mites sitten. Tuleeko mieleen jotain muita ajatuksia, joita mä en ole osannut nostaa kysymyksinä esiin? Kun mietit omaa työtäsi, niin mitä sä haluaisit siitä vielä kertoa?”

Atte: ”No ei... Sä oot tässä nähnyt, minkälaista tää on ja tiedät ihan hyvin, mitä opettajan työ on. Mutta että.. Joskus tekis mieli pyytää jotkut vanhemmat katsomaan, tai jotain kaveria, et tulkaa kattomaan: Ei opettajan työ ole sitä, että joku on taululla näyttämässä, et missä on Ruotsin pääkaupunki. Vaan se on sitä, et puuttuu itkeviin oppilaisiin tai nauraa joidenkin kanssa ja hoitaa tällasia asioita. Se... Sitähän tää ehkä eniten on. Mun mielestä se oli hyvä se yks päivä silloin ihan ekoja, kun sä olit täällä, kun mulla oli se hissan pajapäivä [H: naurahtaa, O: virnistää]: kun yks itkee ja toinen menee ja kysyy ja... Mulle tulee sellanen olo, et okei, mä en riitä. Ja se on aika usein se tunne, ettei yksinkertaisesti riitä. Et joskus tekis mieli viheltää peli poikki ja jäädyttää kaikki muu ja käydä itse hoitamassa niitä asioita rauhassa omaan tahtiin, mutta tota... Ei ole kahta samanlaista päivää.”

H: ”Mitä sä niissä tilanteissa teet, kun tulee sellanen...?”

Atte: ”Jotenkin yritän... pitää priorisoida jotkut asiat, esimerkiksi itkevä lapsi on mun mielestä sellanen, joka pitää priorisoida. Siihen [itkemiseen] on joku syy, jolloin se mun mielestä vaatii akuutisti aikuisen läsnäoloa. Et kyllä nää priorisoinnit. Ja sit tavallaan monet asiat on tavallaan myös ennalta-arvattavia sillä tavalla, että kokemuksen kautta ehkä oppii näkemään ne. Et jos tuolla yks tietty oppilas itkee, niin mä tiedän, et oikei se itkee sen takia, mun ei tarte siihen puuttua ja sit taas jos toi itkee, niin sitten soitetaan ambulanssi suunnilleen. Et osaa kokemuksen ja oppilaiden tuntemuksen kautta myös tehdä niitä prioriteetteja aika automaattisestikin.”

Tuo opettajan kuvailema kokemuksen ja oppilaantuntemuksen kautta syntyvä priorisointitaito on osa opettajan hiljaista tietoa – sitä ”näppituntumaa”, jonka varassa opettaja osaa ratkaista vaiston-varaisesti haasteellisia tilanteita (Hakkarainen & Paavola 2008, 64–65). Kenties hiljaisen tiedon kerryttäminen ja kasvaminen pedagogiseen ajatteluun syvällisemmin jo opettajien peruskoulutuksen aikana näkyy osittain edelleen luokan- ja aineenopettajien välisissä eroissa – etenkin silloin, kun toinen opettaja on suorittanut opettajan pedagogiset opinnot yhdessä vuodessa irrallaan muista opinnoistaan ja toinen alusta asti kiinteänä osana kasvatustieteen maisterin opintojaan. Opettajaksi kasvun prosessi vaatii aikaa ja sitoutumista, joille kasvatustieteen maisteriksi opiskelevilla opettajaopiskelijoilla on tutkinnossaan enemmän tilaa kuin opetettavan aineen pohjatiedettä pääaineenaan opiskelevilla (ks. esim. Niemi 1996, 39; Heikkinen ym. 2015, 26–27; Rautiainen 2008, 49–51).

Koulutustaustan lisäksi työnkuvatkin muokkaavat opettajuutta. Raivola (1989, 119–121) tulkitsee ammattikunnan sisäisen eriytymisen tapahtuneen perinteisesti koulumuodon ja kouluasteen mukaan, jolloin tärkeimmäksi jakajaksi nousee se, ”opettaako lasta vai ainetta”. Koulun oppilaanohjaaja kiteytti luokan- ja aineenopettajien maailman olevan yhtenäisessä peruskoulussakin erilaisia:

Kirsti: ”Kyl se jonkin verran taitaa olla niin, että luokanopettajat opettaa oppilaita ja aineenopettajat opettaa aineita. [– –] aineenopettajan ja luokanopettajan maailma, ne on, on niin erilaiset.”

Tuolla ”maailmojen erilaisuudella” opettajat viittasivat työn luonteen eroihin: luokanopettajat opettavat edelleen pääosin useita oppiaineita yhdelle samanikäiselle oppilasryhmälle vuosienkin ajan oppilaisiinsa hyvin tutustuen, kun taas aineenopettajat opettavat yhtä tai korkeintaan muutamaa oppiainetta vaihtuville, eri-ikäisille oppilasryhmille. Tästäkin syystä aineenopetuksessa yksittäisen oppiaineen sisältötavoitteiden merkitys herkästi korostuu, jolloin opetukseen käytettävissä olevaa aikaa saatetaan

haluta käyttää vähemmän esimerkiksi vuorovaikutukselliseen koulun yhteishenkeä nostattavaan toimintaan (vrt. esim. Rajala ym. 2016; Lehesvuori ym. 2011).

Eroavaisuuksista huolimatta tutkimuskoululla näkyi aineksia siitä, kuinka erilaiset peruskoulun opettajat kokivat itsensä pohjimmiltaan peruskoulunopettajiksi. Erityisesti lakimuutoksen kynnyksellä vuosituhanen vaihteessa yliopistoissa pohdittiin aktiivisesti, pitäisikö erillisten luokan- ja aineenopettajien lisäksi alkaa kouluttaa peruskoulunopettajia, joilla olisi pätevyys toimia koko perusasteella luokan- ja aineenopetuksessa. Yhä useampi luokanopettajaksi opiskeleva alkoikin tuolloin suorittaa laajana sivuaineena jotain peruskoulussa opetettavaa ainetta saadakseen opettaa sitä myös vuosiluokilla 7–9. Myös aineenopettajiksi opiskeleville tarjottiin mahdollisuutta suorittaa luokanopettajan kelpoisuuden heille tuovat monialaiset opinnot. Näin opettajaksi opiskeleville tarjottiin entistä laaja-alaisempaa kvalifikaatiota perusopetukseen.

Liian vähän ehkä kuitenkin keskityttiin pohtimaan vakavasti sitä, millaista kompetenssia peruskoulun opettajana toimiminen vaatisi – saavuttaako aineenopettaja riittävää laaja-alaisuutta aidosti pelkkien ainedidaktisten (perusopetuksessa opetettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisten) opintojen kautta ilman muita kasvatustieteellisiä lisäopintoja tai riittääkö perusopetuksen aineenopettajuuteen aineopintotasoinen aineenhallinta opetettavasta aineesta. Lehtien palstoilla käytiin 2000-luvun taitteessa hämmäntävän paljon enemmän keskustelua aineenhallinnan osuudesta kuin opettajan pedagogisen osaamisen tärkeydestä – kenties tuorein, vuonna 2014 tehty opetussuunnitelmauudistus on muuttamassa tässä vähän suuntaa.

Kaikille opettajille yhteistä ainesta on tunnistettu opettajuus-tutkimuksissa jo vuosikymmenten ajan. Yrjönsuuren ja Yrjönsuuren (1995) mukaan opettajan työtä voidaan tarkastella oppilaan oppimisen auttamista intentoivana toimintana. Opetuksen intention muodostuksessa opettajan työn osaamisen alueiksi, ulottuvuuksiksi, muodostuvat sisältötieto, opetustieto ja kontekstietä. Opettajan tekojen valintaa perustelevina ulottuvuuksina puolestaan voidaan nähdä didaktinen taito, evaluointitaito ja menetelmätaito. (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995, 47–48.)

Ojasen (1990, 3) mukaan opettajan ammatillinen kvalifikaatio sisältää valmiuden soveltaa akateemiset tiedot kouluaineeksi sekä toteuttaa psykologisista ja pedagogisista teorioista luokan toimintoja. Ammatillinen kehittyminen on aikaavievä prosessi, eikä pelkkä ammatissa toimiminen takaa eksperttiyden kehittymistä – opiskeluvaiheessa hankitut pedagogiset ajattelutaidot ovatkin professionaalisuuden kehittämisessä ensiarvoisen tärkeitä (esim. Kansanen 1996, 47–48; Kääriäinen ym. 1997, 143).

Pedagogisten ajattelutaitojen lisäksi opettajilta edellytetään myös muun muassa aineiden, opetusmenetelmien ja -teknologian sekä vuorovaikutustilanteiden hallintaa, avoimuutta ja sopeutumiskykyä (Jokinen 2000, 75–80; ks. myös Niemi 2016). Yrjönsuuren (1989) tutkimuksessa peruskoulun

opettajien käsityksistä pätevyytensä riittävydestä opettajan ammattitaidon ulottuvuuksiksi erotetaan kasvatuksen perustietämys, aineenhallinta, opettajan työn olosuhteiden tuntemus, oppilasarvostelun ja suunnittelun taito, opetusmenetelmien hallinta, opetettavan asian käsittelytaito sekä vuorovaikutustilanteiden hallinta. Opettajan ammatillisen roolin kehittymisen myötä suurimpana haasteena opettajien kvalifikaatiolle ja kompetenssille tutkimustulosten perusteella pidettiin vuorovaikutustaitojen kehittämistä ja opettajan työn olosuhteiden tuntemuksen lisäämistä. (Yrjönsuuri 1989, 146–155; ks. myös esim. Niemi 2016; Soini ym. 2016; Kiviniemi 2000; Niemi 1998; Niemi & Tirri 1997; Niemi 1995; Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995.)

Etenkin vuorovaikutustaidot sekä yhteistyökyky ja -halu ovat nousseet tuoreemmissakin tutkimuksissa vahvasti esiin osana opettajan ammattitaitoa. Esimerkiksi Soini, Pietarinen, Toom ja Pyhältö (2016, 69) sijoittavat opettajan ammatillisen toimijuuden kehittymistä selvittäneessä tutkimuksessaan vuorovaikutusosaamisen neljän ydinteeman joukkoon opettajan osaamisen ulottuvuuksissa. Myös Veijolan (2013, 238) aineiston suoravaliitut historian aineenopettajaksi opiskelevat korostivat oppiaineen opettamisen rinnalla opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta (ks. myös Rautiainen 2008, 86).

Ronkainen (2012) puolestaan näkee, että koululta ”odotetaan kykyä vastata tämän hetken vaatimuksiin asioita jakavana asiantuntijayhteisönä, ei yksittäisinä luokkatyöhön keskittyneinä opettajina”. Myös Niemi (2016, 24–26) nostaa vuorovaikutuksen opettajan työn ytimeen ja alleviivaa, että opettajilta vaaditaan tulevaisuudessa yhä enemmän yhteistyötä niin koulun sisällä kuin koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Muutospuheen myötä opettajan työkykyyn ja ammattitaitoon onkin liitetty yhä vankemmin vaatimus kollegiaalisuudesta ja yhteistyövalmiuksista (Helakorpi 2001, 393–401; ks. myös esim. Cantell & Kallioniemi 2016).

Peruskoulun opettajuutta koskevassa diskurssissa painottuvat usein kysymykset kasvatuksen ja opetuksen suhteesta sekä luokan- ja aineenopettajien välisistä eroista. Tästä näkökulmasta väitöstutkimukseni aineiston perusteella olennaisiksi kysymyksiksi näyttäisivät nousevan toisaalta hyvinkin erilaisia peruskoulun opettajia yhdistävät tekijät ja toisaalta taas eroavaisuuksien hyödyt: mikä on riittävä yhtenäisyyden aste sekä millaisia jaetun asiantuntijuuden mahdollisuuksia yhtenäisen peruskoulun opettajuuteen sisältyy. Huusko ja Pietarinen (1999) näkivät luokanopettajien vahvan kasvatustietoisuuden ja aineenopettajien vankan oppiaineasiantuntijuuden luovan parhaimmillaan edellytykset moniulotteiseen asiantuntijuuteen työyhteisössä (Huusko & Pietarinen 1999, 56). Tutkimusaineistoni tukee ajatusta yhtenäisen peruskoulun potentiaalista jaettua asiantuntijuutta rakentavien kohtaamisten mahdollistajana.

Vaikka opettajien välinen vuorovaikutus on välillä haasteellista ja etenkin suunnitelmallinen yhteistyö myös aikaavievää, kokivat tutkimuskoulunkin opettajat saavansa eri opettajaryhmien välisistä kohtaamisista paljon

synergiaa ja energiaa. Yhtenäisessä peruskoulussa luokan- ja aineenopettajilla sekä erityisopettajilla on uudenlainen mahdollisuus jakaa aineenhallinnallista, didaktista ja erityispedagogista osaamistaan.

H: ”Sanoit yhtenäiseen peruskouluun liittyvän eron tai opettajuuteen liittyvän eron eli ton oppilaiden kohtaamisen... Onko muita kohtaamisen tason eroja, mitä tulee mieleen?”

Avainopettaja: ”[mietti] On! Opettajien välillä tietenkin kanssa, koska... [hakee sanoja] Ei... ihan samalla tavalla, kun ei haluta, että oppilaille tulisi sellainen selvä nivelvaihe, joka taas jakaisi ne jälleen kerran siihen samaan ala-asteeseen ja yläasteeseen, vaan että se olis semmoinen osin portaittainen, mutta enemmän sillä toiminnan tasolla portaittainen. Mutta että opettajien tasolla samalla tavalla. [– –] Totta kai aineenopettajuus on aineen opettajuutta ja sitä pitää arvostaa, koska ne on opiskelleet [opetettavaa ainetta] enemmän ja ne tietää asioista enemmän ja se asiantuntijuus on siellä samalla tavalla kuin luokanopettajalla on luokanopettajan asiantuntijuus. Mutta myöskin tietyllä tavalla sen yhteistyön kautta saavuttaa semmoisia yhteisiä kohtia, missä näitä raja-aitoja voidaan rikkoa. Tai ei rikkoa välttämättä vaan yhdistää – yhdistää voimavaroja, yhdistää tietämystä ja sillä tavalla saada siihen sellaista mielekkyyttä. Siis elikkä asiantuntijat kohtais, eikä niin, että ne riitelis keskenään, että ”minä pidän nyt tiukasti kiinni omista tunteista ja älkää te tulko tälle puolelle kukkoilemaan” tai muuta. Vaan että opittaisiin hyödyntämään tämä asiantuntemus.”

Miia: ”[– –] on osaamista ja asiantuntijuutta eri aloilta. Niin totta kai se tuo siihen oman lisänsä. [– –] No mehän [luokanopettajat] ollaan, me ollaan taidoiltamme pedagogeja. Et sitten tavallaan se semmoinen asiantuntemus, mitä sitten taas välttämättä aineenopettajalla ei ole. Että sitä voi sitten hyödyntää.”

Myös epäviralliset kohtaamiset esimerkiksi koko henkilökunnan yhteisessä Pannuhuoneessa, ulkona välituntialueella sekä koulun ruokalassa ja käytävillä muokkasivat tutkimuskoulun toimintakulttuuria. Raasumaan (2010) mukaan juuri tällaiset epäviralliset tapaamiset lujittavat avoimeen asioiden käsittelyyn perustuvien virallisten kokousten ohella yhteisön jäsenten välistä intersubjektiivisuutta eli opettajien kognitiivista ja sosiaalista kykyä ymmärtää ja jakaa keskenään subjektiivisten kokemusten, kuten tunteiden, havaintojen ja ajatusten sisältöä vuorovaikutuksessa ja yhteisessä toiminnassa. Opettajien osaamisen kehittymistä perusopetuksessa voidaan tukea monimuotoisten keskustelujen lisäksi esimerkiksi yhteissuunnittelulla, vertaisoppimisella ja vastavuoroisella opettamisella. (Raasumaa 2010, 270.) Nämä kaikki keinot olivat myös tutkimuskoululla käytössä, joskin osittain vielä hieman pintapuolisina tai sattumanvaraisina toteutuksina – koulukult-

tuuri toimintatapoineen oli melko uudessa koulussa vasta etsimässä muotoaan ja kehittymisensä suuntaa.

Rautiaisen (2008, 118–119) mukaan koulukulttuurin muutoksen edellytys on, että työyhteisössä keskustellaan avoimesti ja rakentavasti – muustakin kuin vapaa-ajasta. Tutkimuskoulun opettajat jakoivat toisiaan päivittäin kohdatessaan myös luontevasti oppilaantuntemuksellista tietoaan sekä laajemminkin näkökulmia opettajuudesta. Kasvatuksellinen rooli korostuikin opettajien keskuudessa.

Jukka: ”[– –] sitten on taas kasvatuksen ihmisiä, niinkuin luokanopettajat, jotka on tosi hyviä kasvattajia ja tietää pedagogiikasta paljon ja pärjää hankalampienkin tapausten kanssa. Niin se varmaan puolin ja toisin [mietti] vahvistaa sellasta [mietti] niinkun opetuksen ja kasvatuksen tämmöstä [mietti]. Varmaan on aikaisemmissa yläasteissa sitä kasvatuspuelta ollut vähemmän. Mutta nyt ne joutuu täällä aineenopettajat enemmän tutustumaan näihin lapsiin.”

Tutkimuskoulussa erilaisten opettajien päivittäisissä kohtaamisissa välitettiin muutenkin aktiivisesti tietoja ja taitoja, ideoitiin ja kommentoitiin sekä annettiin ja saatiin apua. Voidaankin tulkita, että yhtenäisen peruskoulun kontekstissa jaetun asiantuntijuuden merkitys korostuu. Helakorven (2005, 68) mukaan jaetussa asiantuntijuudessa asiantuntijuus ei ole yksilön ominaisuus vaan yhdistelmä usean henkilön osaamisesta, ja sen mahdollistumiseksi tulevaisuudessa painottuvat entistä enemmän asiantuntijan vuorovaikutuskyvyt, oppimiskyky, muutoksen sietokyky ja erilaisuuden ymmärrys. Akateemiseen asiantuntijuuteen kuuluu myös yhteistyötaidot sekä yhteistyökumppaneiden kulttuurien ymmärtäminen (Jakku-Sihvonen 2005, 132), joka voidaan yhtenäisessä peruskoulussa ajatella etenkin erilaisten opettajakulttuurien ja akateemisten heimo-kulttuurien ymmärtämisen tärkeydeksi.

Yhteistyön laatuun puolestaan vaikuttaa valmiuksien lisäksi myös se, rakentuvatko yhteistyöroolit pelkojen vai mahdollisuuksien kautta (Willman 2001, 109). Parhaimmillaan perusopetuksen erilaiset opettajat voivat jakaa ennakkoluulottomasti uudella tavalla paitsi monipuolista osaamistaan myös omanlaisiaan näkökulmia opettajuudesta ja vahvistaa näin yhtenäisyyden synergiamahdollisuuksia.

H: ”Entä opetuksen tasolla tapahtuvaa yhteistyötä, millaista on...? Tai millaista sun työssä mahdollisesti voisi olla tai on?”

Avainopettaja: ”No tota, mä oon... Mun yhteistyö on aina ollut sitä, siis opettajien välinen yhteistyö on ollut aina sitä, että pystytään keskustelemaan, pystytään ideoimaan yhdessä. Ei välttämättä sitä, että me yhdessä toteutetaan, vaan se, että mä saan tämmöistä ammattiajattelutukea omalle työlleni. Vuorovaikutusta, jonka kautta sitten se mun työni syvenyy. Ja

sitä mä uskon, että on. On kokoajan ja tulee olemaankin. Ihmiset pystyy puhumaan työstä on ne sitten aineenopettajia tai luokanopettajia. Ja hyötymään siitä toisen asiantuntijuudesta niin hyvin, että pystyy hyödyntämään sen omassa työssään.”

H: ”Ajatteletko sä, että se mahdollisesti myös muuttaa sun omaa opettajuutta? Että sitä on tarjolla ikään kuin...”

Avainopettaja: ”No varmasti, ihan varmasti [innostuneesti]. Kyllä, kyllä mä ainakin luotan siihen. Siis kun alkaa fysiikan ja kemian opetus, en tiedä yhtään vielä opetanko sitä ensi vuonna itse, mut että nojaan varmasti monta kertaa meidän aineenopettajiin siinä...”

H: ”Koetko, että aineenopettajat hyötyvät luokanopettajien läsnäolosta?”

Avainopettaja: ”Kyllä varmasti.”

H: ”Millä tavalla? [Avainopettaja: ”Niin...no...”] Tai muuttuuko heidän opettajuutensa?”

Avainopettaja: ”Kyllä jos nytkin mä katson, että tuolla keväthuhlatyöryhmä kokoontuu, jossa on sekä luokanopettajia että aineenopettajia, niin kyllä mun mielestä se on ihan hyvää, molemminpuolin antavaa yhteistyötä.”

Näitä uudenlaisia synergiamahdollisuuksia arvioitaessa ja hyödynnettäessä keskiöön nousee jälleen vuorovaikutus, jonka voidaan katsoa liittyvän laajasti käsitettynä kaikkeen koulun toimintaan (Rautiainen 2008, 86). Kohtaamisten monimuotoistuuessa myös vuorovaikutuksen merkitys korostuu. Kuten alaluvussa 3.3 kuvailin, oli tutkimuskoululla järjestetty monia tilaisuuksia opettajien väliselle vuorovaikutukselle. Kaikille opettajille yhteiset opettajankokoukset kokosivat yhteen koko koulun opetushenkilökunnan viikoittain, suunnittelu- ja työhyvinvointipäivät lukuvuosittain. Myös juhlat ja koulun muut yhteiset tilaisuudet suunniteltiin ja toteutettiin yhdessä. Lisäksi tutkimuskoulun opettajat kohtasivat toisiaan paitsi erikseen järjestetyissä tilaisuuksissa myös ohimennen esimerkiksi koko henkilökunnan yhteisessä taukotilassa Pannuhuoneessa, koulun käytävillä, ruokalassa ja välituntivalvontojen aikana.

Näissä arkisissa kohtaamisissa tehtiin samalla sellaista yhteistyötä, joka usein jää tutkijalta piiloon, mikäli tietoa kerätään vain haastatteluiden tai kyselylomakkeiden avulla; opettajat eivät välttämättä tule ajatelleeksi informaalin yhteistyön ja vuorovaikutuksen merkitystä vastatessaan yhteistyötä koskeviin kysymyksiin. Kuitenkin juuri informaaleissa vuorovaikutustilanteissa on läsnä muun muassa erilaisia arvoja, kulttuureja ja toimintatapoja (Gordon & Lahelma 2003, 42). Epävirallisten vuorovaikutustilanteiden ja toisaalta myös virallisten yhteisten kokousten kautta syntyy havainnoinnin avulla näkyväksi tulevaa spontaania yhteistyötä, kuten

luokanopettajien kehityskeskusteluista poimittu esimerkki luokanopettajan ja erityisopettajan keskustelusta osoittaa:

Henni: ”[ohimennen kokouksen päätteeksi] Hei Jaana! Saaks mä äkkiä sanoa...? Mulla olis vähän matikassa muutamalla oppilaalla ongelmia, niin mä aattelin että oisko sulla muutamia kertoja vielä keväällä?”

Jaana: ”On. Nyt tällä viikolla ei, ikävä kyllä kaikki ajat on varattu. Mutta mennään alas sopimaan, kun mulla on kalenteri siellä alhaalla.”

Henni: ”Okei [lähtevät yhtämatkaa alas erityisopettajan kanssa].”

Usein yhteistyötä kritisoidaan siitä, että ulkoa määrätty ja johdettu, pinnallinen ja tekninen yhteistyö pikemminkin turhauttaa kuin inspiroi tai hyödyttää opettajayhteisöä. Tällöin yhteistyöstä muodostuu yhteisöllisyyden este – yhteisöllisyyden vahvistuminen vaatii yhteistyöltä sitä, että opettajat kokevat yhdessä tekemisen merkitykselliseksi omassa työssään (Willman 2001, 41–45; vrt. Hellström 2004, 255).

Tutkimuskoululla tapahtui monenlaista yhteistyötä, mutta opettajat eivät välttämättä huomanneet mainita kaikkia yhteistyömuotoja itse, koska ne ovat heille arkipäivää. Tarkkailemalla opettajien arkea aktiivisesti ja pitkään koululla itse havaitsin monia esimerkkejä. Etenkin oppilaantuntemukseen liittyviä ajatuksia vaihdettiin usein Pannuhuoneessa välituntien, ruokatuntien ja opettajien hyppy tuntien aikana. Näistä löytyi monia esimerkkejä tutkimusmuistiinpanoista, esimerkiksi 9. luokan oppilaiden kanssa pärjäämiseen liittyen:

Avainopettaja: ”Hei miten ysit käyttäytyy sun tunneilla?”

Simo: ”Nyt toimii, kuukausi sitten oli kova vääntö.”

Sekä Avainopettaja että koulun tieto- ja viestintätekniikan opettaja Simo olivat yhtä mieltä siitä, että toiselle 9. luokan ryhmälle ei voi ”antaa yhtään köyttä” tai ”heti lipuu apinameiningiksi”, kun taas toisen ryhmän kanssa kaikki sujuu ongelmitta. Hetken päästä myös tutkimuskoulun kotitalousopettaja liittyi keskusteluun:

Pasi: ”Joo, oon huomannut kans, että toinen ryhmä toimii paremmin.”

Lopulta opettajat pohtivat yhdessä, että puuttumiskeinoista ja säännöistä olisi hyvä keskustella yhdessä seuraavassa opettajankokouksessa. Kotitalousopettajalle tuli keskustelun lopussa mieleen myös positiivisia esimerkkejä toimivista 7. luokan oppilasryhmistä, jonka perään Avainopettaja kertoi esimerkin kuvataiteen tunnilta ja kotitalousopettaja vahvisti, että vastaavaa oli tapahtunut hänenkin tunnillaan maanantaina. Opettajat pohtivat, että seurustelusuhteetkin tuntuvat vaikuttavan isommilla oppilailla käytöksen vaihtelemiseen. Hetken päästä myös koulunkäynti-

avustaja liittyi keskusteluun ja opettajat pohtivat hänen kanssaan, miten he voisivat fiksusti puuttua koulua vaihtaneen oppilaan haukkumiseen. Lopuksi Avainopettaja jäi vielä kotitalousopettajan kanssa kahdestaan keskustelemaan yhden oppilaan tilanteesta pohtien, tulisiko haasteellisesta tilanteesta keskustella oppilashuoltoryhmässä – oppilaalla oli paljon poissaoloja ja muita merkintöjä Wilmassa. Tällaiset oppiaine- ja luokka-asterajat ylittävät opettajien väliset spontaanit kohtaamiset olivat tutkimuskoululla päivittäisiä ja vahvistivat sekä oppilaantuntemusta että jaetun asiantuntijuuden elementtiä osana yhtenäisen peruskoulun opettajuutta.

Teemahaastatteluissa opettajat toivat usein esiin yhteistyömuotoina selkeästi näkyviksi tehtyjä yhteisiä käytäntöjä, kuten juhla järjestelyjä, yhteisopetusta, virallisia kokouksia ja yhteisiä teemapäiviä tai retkiä. Havainnointiaineistosta löytyi kuitenkin runsaasti myös epävirallisia yhteistyökäytäntöjä, jotka tulivat etnografisen tutkimusotteen ansiosta näkyväksi: esimerkiksi yksi luokanopettaja ja aineenopettaja vaihtoivat oppilaita päikseen ”lennosta” matkalla liikuntasalin tilaisuudesta luokkiin, ja monet opettajat kävivät yhteisiä ammatillisia keskusteluja myös ohimennen koulun käytävillä toisiaan kohdatessaan. Lisäksi esimerkiksi kun yhdellä historian oppitunnilla käsiteltiin vierailua oikeustalolle, osallistuivat liikunnan ja biologian opettajatkin keskusteluun oppilaiden kanssa spontaanisti ohikulkumatalla.

Jaetun asiantuntijuuden ulottuvuus yhtenäisen peruskoulun opettajuuden ytimessä tuli erityisen hyvin näkyväksi opettajien yhteisissä viikkopalaverissa. Yhdessä viikkopalaverissa esimerkiksi pohdittiin koulun yhteisiä käytänteitä Wilma-merkinnöistä: myöhästymisiä merkittiin eri tunneilla eri tavoin, ja tätä haluttiin selkiyttää – koululla oli ajateltu teetättää liian monta kertaa myöhästyneillä oppilailla lisätehtäviä, mutta yksi aineenopettaja kiteytti haasteen toteamalla, että ei voi ”aineenopettajana järjestää sadalle oppilaalle kokoontumisia lisätehtävien takia”. Tästä lähti käyntiin keskusteluketju:

Lauri: ”Mä oon vähän luonnontieteilijä, kaipaan struktuuria tähän ympärille.”

Atte: ”Oppilaille se on epätasa-arvoinen, jos eri opettajilla on eri käytänteet eli siinä mielessä oon samaa mieltä, että struktuuri on tarpeen.”

Myöhästymisiin puuttuminen toi jälleen mielenkiintoisella tavalla myös erot aineen- ja luokanopettajien työssä esiin: aineenopettajat kokivat myöhästymisen kontrolloinnin työlääksi, kun taas luokanopettajille se oli luonnollinen osa opettajana toimimista. Avainopettaja olikin valmis auttamaan kokemuksensa pohjalta kollegoita myöhästymisten tarkempaan seurantaan mahdollisesti liittyvän kodin ja koulun välisen viestinnän ja lisätehtävien perustelun kanssa. Olin kirjannut kokouksesta tekemiini havainnointimuistinnat asiaan liittyen:

”Avainopettaja (LO) antoi kokemuksensa pohjalta ohjeita Minnalle (AO), miten olla vanhempiin yhteyksissä ja miten perustella oppilaille lisätehtävää, jos sellaiseen päädyttäisiin.”

Myös myöhästymisten sallitun määrän määrittäminen oli haasteellista, kun eri oppiaineissa oli erilaiset tilanteet – joillekin opettajille kolme myöhästymistä oli paljon, toisille vähän:

Atte: ”Mulla on kaksi historian tuntia kahdessa viikossa, ei silloin voi tulla kolmea myöhästymistä.”

Myöhästymisten seurausten oikeudenmukaisuuttakin pohdittiin yhdessä:

Minna: ”Ei oo reilua, että vain kroonikoihin puututaan.”

Avainopettaja: ”Totta kai pitää olla oikeudenmukainen, mutta täytyy olla myös inhimillinen, jokainen meistä myöhästyy joskus.”

Lopulta kokouksessa päädyttiin jatkamaan keskustelua seuraavassa yhteisessä kokouksessa ja tekemään silloin yhteiset linjanvedot myöhästymisten seuraamisesta ja seurauksista.

Samassa kokouksessa keskusteltiin myös muun muassa kasvatuskeskustelukäytännön hyvistä ja huonoista puolista verrattuna jälki-istuntoon. Aihe nousi luokanopettajan tuoreesta kasvatuskeskustelukokemuksesta, jota hän ei ollut kokenut hedelmälliseksi:

Atte: ”Kävin tällasta epävirallista kakea [kasvatuskeskustelua] yhden oppilaan kanssa ja hän halusi tunnin jälki-istuntoa ennemmin, jotta se tehois. [– –] Jos on vaikka seitsemän oppilasta poistunut koulualueelta, niin kasvatuskeskustelusta tulee kasvatustunti.”

Avainopettaja: ”Jos sä koet, että joku tarvitsee ennemmin jälki-istuntoa, niin jätä.”

Miia: ”Meillä pitää olla yhteinen linja, että mikä tavote sillä kasvatuskeskustelulla on.”

Kokouksessa opettajat totesivatkin yhdessä tarpeelliseksi selkiyttää ja yhdenmukaistaa laajemminkin koulun sääntöjä ja sääntöjen rikkomista seuraavia käytäntöjä, jotta opettajat kokisivat saavansa käytänteille kollegiaalista tukea. Työyhteisön tukea ja opettajan profession selkeyttämistä tarvitaan erityisesti niissä kouluarjen tilanteissa, jossa opettaja asettuu alttiiksi arvostelulle (Hovila 2004, 57). Samoin yhtäköyttä vetämistä tarvitaan esimerkiksi koulun viestinnässä, jotta oppilaat (tai vanhemmat) saavat samansisältöisen informaation riippumatta siitä, kenen opettajan kautta he sen kuulevat. Atte pyysikin kaikkia opettajia malttamaan odottamaan esimerkiksi myöhästymiskäytäntöihin liittyvän ohjeistuksen kertomisessa oppilaille, kunnes käytännöstä olisi yhdessä tehty lopullinen linjanveto:

Atte: ”sit kun me tiedetään, mitä me tehdään, niin pitää skideille kertoa yhdessä ja vielä olla hiljaa, kun ei tiedetä”

Kokouksen lopuksi erityisopettaja tunnusteli vielä ideaa pajatoiminnasta, ja opettajat totesivat, että jatkossakin olisi hyvä kokoontua ja keskustella yhdessä:

Petra: ”Kenen mielestä olis ideaa pitää pajaa oppilaille – siis sitten, kun erityisopetukseen saadaan lisää resurssia – joilla on oppimisessa tai keskittymisessä haasteita?”

Atte: ”Tarvetta on! Nää [opettajien yhteiset kokoukset] on hyviä tilaisuuksia, tärkeitä keskusteluja.”

Lauri: ”Jatketaanko jo ylihuomenna? Täällä on miljoona asiaa, joita me kohdataan joka päivä.”

Pasi: ”Nää ongelmat pitää saada oikeesti haltuun, nähdään tällä viikolla jo.”

Kuten yllä olevista esimerkeistäkin käy ilmi, sujuu kodin ja koulun välinen yhteistyö myös yhtenäisessä peruskoulussa luontevammin luokan- kuin aineenopetuksen sisällä. Paju (2011) kuvailee koululuokan yhteisöllisyyttä analysoivassa etnografisessa tutkimuksessaan peruskoulun luokkia 7–9 ”mustaksi aukoksi kasvatuksessa”. Luokanopettajajärjestelmä tukee koulun ja kodin välistä yhteistyötä, kun taas aineenopettajajärjestelmä tuntuu suorastaan hukkaavan vanhemmat – ja nuoretkin. Paju kuvasi viettäneensä tutkimuskohteena olevan yhdeksännen luokan kanssa tutkijana enemmän aikaa yhdessä lukukaudessa kuin yksikään opettaja kolmen vuoden aikana. (Paju 2011, 289.)

Tutkimustulokset antavatkin viitteistä siitä, että yhtenäisessä peruskoulussa parhaimmillaan myös kodin ja koulun välinen side vahvistuu, kun perinteisesti luokanopettajien toimintakulttuuriin liitetyt käytännöt ja ajattelumallit siirtyvät luontevasti sovellettuna myös aineenopetuksen puolelle. Tällaista opettajakulttuurien rikastumista voi syntyä yhteentörmäyksien sijaan, kun joustavuus opettajien välillä tarjoaa mahdollisuuden muodostaa uusia yhteistyösuhteita ja samalla oivan tilaisuuden sosiaalistua perinteisistä arvoista poikkeaviin käsityksiin opettajuudesta (Willman 2001, 107).

Tutkimuskoululla opettajien erilaisten vahvuuksien hyödyntämistä oli pohdittu monin tavoin; havaintomuistiinpanoistani löytyi muun muassa rehtorin idea läksykerhojen vetämiseen liittyen:

”Rehtori: Idea läksykerhon vetämisestä: luokanopettajat yläkoulun puolen kerhoja vetämään? Alakoulun opettajilla on enemmän kykyä tukea oppilasta yli ainerajojen kuin yläkoulun opettajilla (kasiluokkalaisen oppilaan aito kommentti rehtorille).”

Toinen oiva esimerkki on vanhempien ja oppilaan kanssa yhdessä vuosittain käytävän arviointikeskustelun laajentuminen luokanopettajilta myös

luokanvalvojille aineenopetuksen puolelle: keväällä 2017 tutkimuskoululla Avainopettajaa vielä kertaalleen haastatellessani kävi ilmi, että koululla oli jo joitakin vuosia ollut käytössä arviointikeskustelu kaikilla luokka-asteilla.

Tutkimusten mukaan opettajan työssä korostuu luokka-asteeseen katsomatta silti yhä työskentely oppilaiden ja oppiaineiden parissa. Esimerkiksi Soinin ym. (2010) tutkimuksessa tulkittiin passiivisen orientoitumisen opettajayhteisön kehittämiseen antavan viitteitä siitä, etteivät opettajat hahmota esimerkiksi ammatillista yhteisöä niin vahvasti työnsä ydinalueeksi kuin työskentelyn oppilaan kanssa (Soini ym. 2010, 8-9; ks. myös Savolainen 2001). Kuten alaluvussa 3.3 kerroin, liittyi tutkimuskoulun opettajien työhön kuitenkin yllättävän paljon myös opettajien välistä yhteistyötä. Opettajat vahvistivat tulkintani myös omien käsitystensä ja kokemustensa kautta teemahaastatteluissa:

Marjatta: ”Kyllä tässä koulussa varmasti, kun tää on yhtenäiskoulu... Koska oppilaita seurataan, koko opettajayhteisö seuraa oppilaan kasvua ja koko koulupolkua pitkin ekasta yhdeksänteen, niin kyl se... Tiiviimmin me tehdään yhteistyötä, ja se on musta hyvä asia. Että ehkä täällä ei koe sitä opettajan turhan yksinäistä työtä, mitä kokee ala-asteella, jos on pelkkä aineenopettaja, niin jotenkin kokee, että siellä on vähän yksin. Ala-asteellakin totta kai yhteisö luokanopettajat on paljon isompi kuin aineenopettajat, aineenopettaja on vähän irrallaan. Et täällä niinkun enemmän kuuluu, kokee kuuluvansa joukkoon. Että onhan erilaisia, mutta on kyse yhteisistä lapsista. Välttämättä ala-asteella ei aina kokenut niin, että nää on meidän yhteisiä lapsia.”

Sanna: ”[– –] on niinkun tietyt kollegat, kenen kanssa on aika paljon näitä yhteisiä projekteja. Mun mielestä se leimaa niinkun hyvin paljon tätä koulua, että. Et jotenkin täällä hyvin helposti tehdään yhteistyötä. Tai jostakin syystä mä ajaudun ainakin sellasiin [naurahtaa]. Täällä on hyvin paljon sellasia ihmisiä, kenen kanssa mä tykkään tehdä. Et monien ihmisten kanssa on päivittäin tällasia yhteisiä juttuja. Sitten osan kanssa on ihan siis tällasia niinkun henkilökohtaisella tasolla [naurahtaa] olevia niinkun ystävyyssuhteita ja monesti ne on tietenkin ehkä samat ihmiset. Ne menee vähän niinkun päällekkäin.”

Virran ym. (2001) tutkimuksessa havaittiin, että aineenopettajat tekevät yhteistyötä perinteisesti oman oppiaineen opettajien kesken. Vastaavasti tutkimuskoululla luokanopettajat tekivät eniten yhteistyötä rinnakkaisluokan opettajan kanssa. Yksikin opettaja kuvaili opettajien välistä yhteistyötä vilkkaaksi, mutta konkreettisia esimerkkejä kysyttyäni selvisi, että enimmäkseen kyse oli luokanopettajien välisestä yhteistyöstä. Luokanopettajat vetivät yhdessä muun muassa liikunnan, musiikin ja kuvataiteen tunteja sekä tunsivat ristiin toistensa samanikäiset oppilaat melko hyvin. Yhteistyö luokan- ja aineenopettajien välillä oli vasta hakemassa muotoaan.

Sanna: ”No sitten aineenopettajien kanssa varsinaisesti on, tiettyjen aineenopettajien kanssa on ollu sellasia... Me ollaan käytetty tällasta [naurahtaa] asiantuntija-apua siellä. Esimerkiks biologia-maantieto on ollu sellanen, historia varmaan tulee olemaan. Että on vähän käyty vierailulla siellä ja sitten käytetty niitä välineitä ja kyseisen aineen opettaja on ehkä vetänyt jonkun projektin.”

H: ”Mites luokanopettaja–aineenopettaja-yhteistyö? Miten se susta tässä koulussa näkyy? Vai näkyykö?”

Lauri: ”No kyllähän se arkirutiineissa näkyy, mutta ei se, ei se vielä niinkun [miettii]... Siis tän koulun ylläpidon ja hoidon ja pyörittämisen kannalta joo, mutta että ei se esimerkiksi oppiaine-ikäänkun -ryhmien... [hakee sanoja] Että jos nyt vaikka mietitään luonnontietoa, luonnontieteitä, että miten niitä opetetaan alakoulussa ja mitä tai miten niitä opetetaan yläkoulussa tai kuka opettaa niitä yläkoulussa, niin ei sillä saralla ole yhteistyötä vielä oikeastaan. Paitsi sitten sellaiset ulkopuoliset yhteydet, eli jos Gardeniasta otetaan yhteyttä, että luontokoulu Töyhtöhyppä tarjoaa sitä tai tätä, niin se tieto sinänsä leviää suht tehokkaasti, kun on näin pieni koulu ja on yhtenäinen koulu.”

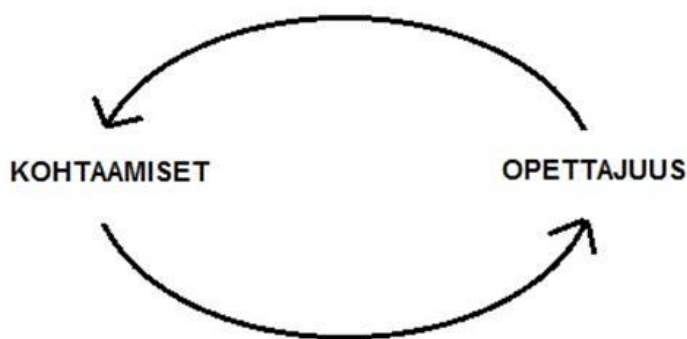
Tutkimusaineistosta tuli monista yhteistyötä hidastavista rakenteellisista ja sekä kulttuurieroihin että yksilöllisyyteen liittyvistä tekijöistä huolimatta vahvasti tukea ajatukselle siitä, että aivan kuten vuosiluokkien 7–9 opettajat hyötyvät luokanopettajien oppilaantuntemukseen ja kasvatukseen liittyvästä osaamisesta, on vuosiluokkien 1–6 opetukselle hyötyä paitsi aineen-opetuksen tilojen ja välineiden myös aineenopettajien asiantuntemuksen hyödyntämisestä (Tanttu 2005, 111). Yhtenäisen peruskoulun monimuotoistuneet yksilöiden väliset kohtaamiset voivatkin parhaimmillaan viedä opettajuutta jaetun asiantuntijuuden suuntaan.

3.5 Yhteenvedoa tutkimustuloksista

Yhtenäistä perusopetusta kehitettäessä keskeiset muutospaineet kohdistuvat usein opettajiin yhtenäisen perusopetuksen toteuttajina (Pietarinen 2005, 11). Tutkimustulokseni tarkastelevat yhtenäistä peruskoulua juuri opettajuuden perspektiivistä käsin. Jos koulua tarkastellaan yksinomaan formaalin oppimisen näkökulmasta, jää ymmärrys koulusta yksipuoliseksi. Vastaavasti jos opettajuutta tarkastellaan vain formaalisen oppimisen ohjaamisesta käsin, jää kokonaiskuva yhtenäisen peruskoulun opettajuudesta pinnalliseksi. Koulussa yksilöt toimivat aina paitsi yksilöinä myös kulttuurisissa rakenteissa; myös opettajaksi kasvaminen on sekä persoonallista että kollektiivista idetiteettityötä. (Esim. Paju & Hoikkala 2013; Heikkinen & Huttunen 2007, 17.)

Paitsi henkilökohtainen identiteettityö myös monenlaiset kohtaamiset rakentavat opettajuutta. Esimerkiksi Kohonen (2005, 278) on määritellyt aineenopettajan identiteetin synonyymina käyttämänsä monialaisen asiantuntijuuden koostuvan tiedollisen ja pedagogisen asiantuntijuuden lisäksi työyhteisöllisyydestä. Opettaja kohtaa työpäiviensä aikana paitsi kollegoita, oppilaita ja oppilaiden vanhempia myös monenlaisia traditioita, odotuksia ja reunaehjoja opettajuutensa rakentamiselle.

Kuviossa 18 kuvailen kohtaamisten ja opettajuuden rakentumisen välistä vuorovaikutuskehää: yhtenäisessä peruskoulussa kohtaamiset ovat monimuotoistuneet ja niiden merkitys osana opettajuuden rakentumista korostunut, ja vastaavasti opettajuus suuntaa yhtenäisen peruskoulun kontekstissa tapahtuvien kohtaamisten muotoa, määrää ja laatua.



Kuvio 18 Kohtaamisten ja opettajuuden rakentumisen välinen vuorovaikutuskehä.

Tutkimuksessani on tarkasteltu, millaista opettajuutta yhtenäinen peruskoulu rakentaa jäsentämällä yhtenäisen peruskoulun opettajuuden ulottuvuuksia opetustyötä laajemmin kohtaamisia yhtenäisen peruskoulun kontekstissa analysoiden. Analysointi etenee opettajuudesta käsin suhteessa reunaehtojen, kulttuurien, yksilöiden ja itsensä kohtaamiseen. Kohtaamisten analysoinnin kautta muodostuu kuva opettajien välisestä yhteistyöstä, yhtenäisen peruskoulun opettajan työssä tarvittavista valmiuksista sekä yhtenäistyvän perusopetuksen opettajuuden kehittymisen tiellä olevista tekijöistä. Lisäksi tutkimustuloksista löytyy välineitä opettajayhteisöille yhtenäisen peruskoulun kontekstissa toimimiseen.

Tutkimustulokset vastaavat siis sekä tutkimuksen pääkysymykseen että jokaiseen neljästä alakysymyksestä: mitä uutta yhtenäinen peruskoulu tuo kohtaamisiin opettajan työssä, millaista opettajien välistä yhteistyötä yhtenäisessä peruskoulussa tehdään, millaisia valmiuksia peruskoulun opettajat tarvitsevat työssään erityisesti yhtenäisyyden näkökulmasta tarkasteltuna ja mitä esteitä yhtenäistyvän perusopetuksen opettajuuden kehittymisen tiellä on.

Yhtenäisellä peruskoululla kuvailen tässä tutkimuksessa sitä koulu-todellisuutta, jossa vuosiluokkien 1–9 oppilaat ja perusopetuksen erilaiset

opettajat kohtaavat yhteisessä koulurakennuksessa yhteisen rehtorin johtamana, fyysisen, virallisen ja epävirallisen koulun vaikutuspiirissä toimien (vrt. Paju 2011, 18–26). Koulua kuvaillaan usein pienois-yhteiskuntana. Se mitä maailmalla tapahtuu ja millainen yhteiskunnallinen ilmapiiri vallitsee, heijastuu väistämättä myös kouluun (vrt. Nuikkinen 2009, 104). Perusopetuksen yhtenäistämisen taustalla voidaan nähdä poliittisesti sävyttyneitä yhteiskunnallisia tavoitteita, joilla lähdettiin 1990-luvulla vastaamaan paitsi tiukentuneeseen taloustilanteeseen ja uusliberalistisiin arvoihin myös laman seurauksena lisääntyneen syrjäytymisen ehkäisyyn liittyviin haasteisiin. Yhteiskunnallisista globaaleista ilmiöistä myös esimerkiksi moninaisuuden kohtaamiseen liittyvät näkökulmat ovat nousseet yhä näkyvämmiksi myös koulumaailmassa. Yhteiskunnan ja perheiden traditiot heijastuvat koulumaailmaan ja opettajuuteen sekä konkreettisina käytänteinä että paikoin ristiriitaisinkin odotuksina, ja ne antavat oman sävynsä myös yhä moninaisemmille kohtaamisille.

Yhtenäisessä peruskoulussa opettaja kohtaa paitsi monenlaisista taustoista tulevia ja ikäjakaumaltaan aiempaa moninaisempia oppilaita myös koulutustaustaltaan ja työhistorialtaan yhä heterogeenisempiä opettajia. Kuten alaluvussa 2.3 kuvailin, opettajien voidaan katsoa edustavan taustatieteidensä kautta useita akateemisia heimoja: tutkimuskoulussa muun muassa pehmeän soveltavia tieteitä edustavat kasvatustieteilijät, kovan puhtaita tieteitä pääaineenaan opiskelleet luonnontieteilijät ja pehmeän puhtaiden tieteiden edustajiksi kuvaillut humanistit kohtaavat kollegoina (ks. esim. Becher & Trowler 2001; Ylijoki 1998; Becher 1989; Kolb 1990). Uusi haaste opettajuudelle yhtenäisen peruskoulun kontekstissa onkin yhä moninaisempien maailmojen – ja traditioiden – kohtaaminen.

Leinonen (2002, 44) tiivistää kohtaamistaitojen merkityksen opettajuudelle korostamalla, että rakentavan vuorovaikutuksen perusedellytys on opettajan kyky sekä kohdata että tulemaan kohdatuksi. Kasvatuksellinen kohtaaminen on buberilaisittain ajatellen opettajan tasapainoilua tilannetaajuisesti Minä–Se-suhteeseen liittyvien etäisyyden ja pidättymisen vaatimusten sekä Minä–Sinä-yhteyteen liittyvien läheisyyden ja antamisen mahdollisuuksien välillä (ks. Buber 1962, 1999; Värri 2000, 2004). Tutkimuskoulun opettajat kuvailivat tätä tasapainoilua muun muassa ammattirooliaan ja hiljaisen tiedon merkitystä reflektoimalla. Myös tutkimuskoulun kontekstissa vahvistunut oppilaantuntemus, opettajien ”altistuminen” kasvatusajattelulle sekä avoin, vuorovaikutuksellinen ja turvallinen ilmapiiri edistivät aitojen kohtaamisten mahdollistumista.

Opettajuuden rakentumiseen vaikuttaa myös työyhteisön vuorovaikutukselle ja yhteistyölle haitallinen Me–He-ajattelu, jota käsityserot herkästi kärjistävät: opettajilla saattaa olla erilaisista koulutustaustoistaan johtuen hyvinkin erilaiset käsitykset samoista käsitteistä, joka voi johtaa väärinkäsityksiin puolin ja toisin (Vähämäki 2008). Koulukontekstissa tehdyissä etnografisissa tutkimuksissa on löydetty myös käsite Me–Ne kuvaamaan etenkin oppilaiden keskenään käyttämää eronteon ja syrjinnän

välinettä (Gordon 2005, 166; ks. myös Berg 2010). Yhtenäisen peruskoulun opettajuuden kulmakiveksi voidaan aiheellisesti nostaa kysymys siitä, miten ensisijaisesti opettajuudesta yliopistoon pyrkiessään kiinnostuneet luokanopettajat ja lähtökohtaisesti opetettavasta aineestaan kiinnostuneet aineenopettajat (ks. esim. Veijola 2013; Rautiainen 2012, 46; Virta ym. 2001, 43–44; Simola 1995, 137) osaavat kohdata toisensa aidosti uudenlaista opettajuutta yhdessä yhtenäisen peruskoulun kontekstissa rakentaen, jyrkkiä Me–He-vastakkainasetteluja välttäten ja Me–Ne-henkeä estäen.

Opettajankoulutuksella voidaan tutkimusten mukaan vaikuttaa tähän muun muassa tarjoamalla nykyistä syvällisemmin välineitä kohtaamiseen liittyvien taitojen ja ymmärryksen kehittämiseen, kuten vuorovaikutustaitoihin ja identiteettityöhön (ks. esim. Cantell & Kallioniemi 2016; Rantala ym. 2013; Davey 2013; Stenberg 2011a, 2011b; Savonmäki 2007; Luukkainen 2004; Goodson 2008; Malinen 2002; Uusikylä & Atjonen 2005; Kiviniemi 2000; Jokinen 2000; Niemi 1998; Niemi & Tirri 1997; Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995; Niemi 1995; Yrjönsuuri 1989). Myös tämän väitöstutkimuksen tutkimustulokset alleviivaavat yhtenäisen peruskoulun vaikutusta opettajuuteen kohtaamisen taitojen merkityksen korostumisena.

Yhtenäisen peruskoulun opettajuuden rakennuspalikoita hahmotellessani pohdin muun muassa, millaiset valmiudet hyödyttävät opettajia moninaistuvien kohtaamisten keskellä, millaisia reunaehtoja yhtenäisen peruskoulun kontekstissa syntyvien synergiaetujen ja yhtenäisyyttä tukevan vuorovaikutuksen toteutumiselle on löydettävissä ja kuinka sekä koulupolon että opettajuuden riittävää yhtenäisyyden astetta voitaisiin tukea peruskoulussa.

Yksittäisen koulun tasolla tavoitteeseen yhtenäisyyden vahvuuksien hyödyntämisestä voidaan tutkimustulosteni mukaan vastata koulutilojen suunnittelun, johtamisen ja toimintakulttuurin kautta. Koulun arkkitehtonisilla ratkaisuilla voidaan vaikuttaa opettajien ja oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen, opettajien keskinäiseen yhteistyöhön sekä koulun pedagogiseen johtamiseen (Nuikkinen 2009, 265). Tutkimuskoululla eri-ikäiset oppilaat ja eri opettajaryhmät kohtasivat päivittäin koulun fyysisissä tiloissa toisiaan luontevasti: luokan-, aineen- ja erityisopetusta oli sijoitettu lähekkäin, Pannuhuoneeksi nimetty taukotila kokosi koko koulun henkilökunnan yhteen, välituntialue ja ruokala olivat kaikille oppilaille yhteisiä, ja liikuntasalissakin pidettiin yhteisiä tilaisuuksia kaikenikäisille oppilaille.

Kaiken kaikkiaan yhtenäisen peruskoulun opettajuuden tarkastelu fyysisen koulun näkökulmasta käsin toi näkyväksi sen, että koulurakennuksellakin on merkitystä opettajuuteen ja sitä kautta myös laadukkaaseen opetukseen. Usein etenkin pieniä kouluja lakkauttaessa ja isompiin kouluyksiköihin siirryttäessä puhutaan siitä, kuinka kannattaa säästää ”ennemmin seinistä kuin opetuksesta”. Tutkimustulokset antavat kuitenkin viitteitä siitä, että myös seinillä on väliä – parhaimmillaan tilaratkaisut edistävät yhtenäisyyttä ja rikastavat vuorovaikutusta, kehnimmillaan ne taas hidastavat

vuorovaikutteisen toimintakulttuurin syntymistä ja estävät kohtaamisia yli luokka-asteiden ja oppiainerajojen.

Esimerkiksi tutkimuskoulun ruokalan mitoitus tuotti haasteita koulun kasvaessa ja johti lopulta käytäntöön, jossa isot ja pienet oppilaat rytmitettiin koululounaalle eri aikaan – samalla pienten ja isojen oppilaiden päivittäiset kohtaamisen paikat vähenivät. Lisäksi tutkimuskoululla kaivattiin suurempaa juhlatilaa, jonne olisi mahtunut enemmän oppilaita vanhempineen samaan aikaan esimerkiksi koulun joulu- ja kevätjuhlia viettämään. Nyt koulun juhlatilana toimiva liikuntasali pakotti ahtautensa vuoksi opettajat jakamaan oppilaat kahteen eri juhlaan yhtenäisyyttä paremmin tukevan yhteisen tilaisuuden sijaan.

Koulurakennuksen arkkitehtoniset ratkaisut vaikuttavat myös muun muassa koettuun kouluviihtyvyyteen, turvallisuuden tunteeseen ja yhteisöllisyyden kehittymiseen, ja toimivilla ratkaisuilla voidaan vastata myös inklusion myötä moninaistuneisiin tarpeisiin (Nuikkinen 2009, 88–99). Tutkimuskoululla oli onnistuttu luomaan rauhallinen, kotoisa tunnelma pienillä asioilla: muun muassa käytävillä kuljettiin sukkasillaan, luokan- ja aineenopetuksen luokkatiloja oli sijoitettu vierekkäin ja ikkunalliset sisäseinät lisäsivät avoimuuden ja turvallisuuden tunnetta.

Tilaratkaisujen lisäksi myös kouluarjessa toteutuvilla aika–tila–poluilla on merkitystä yhtenäisen peruskoulun opettajuutta rakentaviin kohtaamisiin (Gordon 2003; ks. myös Giddens 1985; Gordon ym. 1995; Gordon ym. 1999). Paitsi ruokailuhetket ja yhteiset koulun juhlat myös esimerkiksi välitunnit ja eri oppitunneille siirtymiset ovat tilanteita, joissa opettajat kohtaavat erikäisiä oppilaita ja toisia opettajia. Tutkimuskoululla oli tehty päätös, että kaikki luokka-asteet noudattavat samaa rytmiä sekä taukojen että lukuvuoden jaksotuksen suhteen: koululla on käytössä niin sanottu kaksijaksojärjestelmä, jossa oppiainepainotukset (esimerkiksi kemia ja fysiikka, biologia ja maantieto, tekninen käsityö ja tekstiilikäsityö) vaihtuvat sekä luokan- että aineenopetuksen puolella vain syys- ja kevätlukukauden alussa. Oppitunteja tutkimuskoululla rytmitettiin niin, että koulupäivään mahtui yksi pidempi välitunti monen lyhyen paussin sijaan.

Järjestely tuotti välillä hankaluutta aineenopetuksen puolella, jossa kaksoistunnit koettiin vaikeammaksi hyödyntää tehokkaasti kuin luokanopetuksessa, jossa sama opettaja vastasi useamman aineen opetuksesta ja saattoi toteuttaa eri oppiainesisältöjen opetusta aineenopettajia joustavammin. Jo kansa- ja oppikouluajoilta periytyneet luokan- ja aineenopetuksen työn luonteen erot haastavatkin opettajuuden ja toimintakulttuurin yhtenäistämisyhtymyksiä. Yhteisten käytäntöjen läpivienti edellyttää kouluyhteisöltä avointa, rakentavaa vuorovaikutusta ja taitavaa pedagogista johtamista.

Keskusteluiden kautta tutkimuskoululla huomattiin tarve jättää lukujärjestyksiin selkeästi tilaa opettajien yhteisille kokouksille sekä pohdittiin myös muun muassa kasvatuskeskusteluiden ajankohtaa ja merkitystä yhdessä. Pedagogisella johtamisella voidaan vaikuttaa paitsi arjen

rytmitykseen ja sen kautta tapahtuviin kohtaamisiin myös muun muassa koulun opettajakunnan kvalifikaatioon, kompetenssiin ja rakenteeseen, opetussuunnitelman toteutumiseen sekä toimintakulttuuriin ja työilmapiiriin. Tutkimuskoululla oli kiinnitetty tietoisesti huomiota opettajarekrytointeihin: kaikki tiesivät alusta asti tulevansa yhtenäiseen peruskouluun töihin, kaksoiskelpoisuutta arvostettiin ja aineenopettajien määrää kasvatettiin hiljalleen. Yhteistyömuotoja kehitettiin tutkimuskoululla aktiivisesti yli vuosiluokka- ja oppiainerajojen, ja etenkin oppilaantuntemuksen koettiin kasvaneen lisääntyneen yhteistyön ja monimuotoistuneiden kohtaamisten myötä.

Oppilaantuntemuksen kasvamisen ja kasvatusnäkökulman korostumisen lisäksi opettajat kokivat opettajuutensa saaneen yhtenäisen peruskoulun kontekstissa uusia ulottuvuuksia muun muassa mahdollisuutena opettaa oppilaita laajemmalla ikäskaalalla ja syventää ymmärrystään eri oppiaineista hyvin erilaisista koulutustaustoista tulevien kollegoiden kanssa ajatuksia ja tietoa jakaen. Erityisesti havainnointiaineisto teki näkyväksi moninaistuneiden kohtaamisten merkityksen myös esimerkiksi kodin ja koulun välisten yhteistyömuotojen rikastumiselle, koulun me-henkeä ja yhteistyötä vahvistavien traditioiden syntymiselle sekä laaja-alaistuvalla verkostoitumiselle.

Kyky toimia yhteistyössä muiden kanssa ja kehittää itseään on merkittävä osa opettajan työn professionaalista luonnetta (Välijärvi 2006, 22). Yhteistyön ja opettajan kehittymisen välinen suhde on kaksisuuntainen: hyvät yhteistyövalmiudet parantavat tiimityön onnistumisen mahdollisuuksia, ja vastaavasti tiimityön tekemisen kautta opettajien ammatilliset kasvutarpeet saattavat jäsentyä omien käsitysten ja tarpeiden selkiytyessä. (Willman 2001, 122.) Yhteistyön haasteena oleva käsitysten kirjo sekä erilaisten tarpeiden ja tavoitteiden ristiriitaisuus korostuvat herkästi yhtenäisen peruskoulun kontekstissa, jossa opettajien yksilöllisyyteen liittyy entisten ala-asteiden ja yläasteiden opettajayhteisöistä poiketen yhä laajemmin myös koulutustaustojen moninaisuus.

Koulussa tapahtuvaan vuorovaikutukseen heijastuvat opettajien yksilöllisten ominaisuuksien ja koulun oman toimintakulttuurin lisäksi valtakunnan tason vaikutteet. Koulun ulkopuoliselta taholta perusopetuksen opettajien toimintaan vaikuttavat muun muassa opettajankoulutus, opettajien työehdot ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.

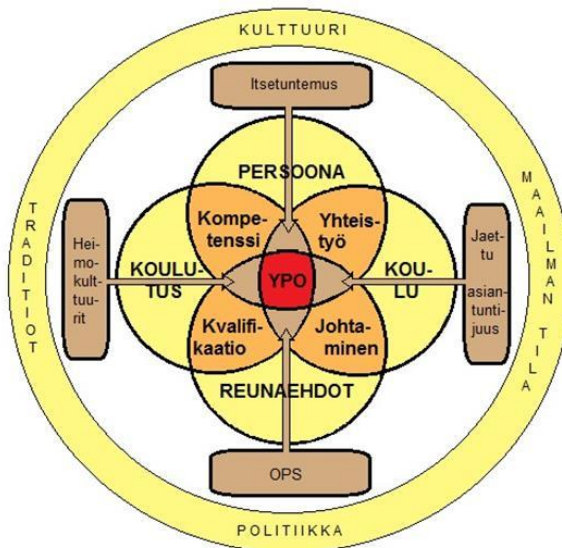
Tutkimustuloksista näkyy luokan- ja aineenopettajien historiallinen eriytyneisyys sekä koulutukseen että työnkuviin liittyen, vaikka stereotyyppinen käsitys oppilaita opettavista luokanopettajista ja oppiaineita opettavista aineenopettajista onkin tutkimusaineiston perusteella varsin yksipuolinen kärjisty (vrt. Kari 1996, 67–69). Luokanopettajuuden haasteena voidaan pitää aineenhallinnan syvyyttä – Virran (1999, 4) sanoin kukaan ei voi olla kaikkien oppiaineiden virtuoosi, eikä opettajankoulutukseen voida sisällyttää laajoja kokonaisuuksia kaikilta tiedonaloilta. Vastaavasti aineenopettajuuden haasteena voidaan pitää

kasvatustieteellisten opintojen vähäisyyttä, ajoitusta sekä painotusta ainedidaktiikkaan opettajankoulutuksen aikana.

Tutkimustulosten perusteella yhtenäisen perusopetuksen opettajuuden ytimessä korostuu laaja-alaisen kompetenssin merkitys – myös osana opettajien kvalifikaatiovaatimuksia. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksella voidaan vaikuttaa paitsi opettajien laaja-alastuviin kelpoisuuksiin myös erilaisten opettajien yhteisen ammatillisen kielen ja toimintakulttuurin syntymiseen yhtenäisen peruskoulun kontekstissa. Opettajayhteisön heterogeenisyyttä pidettiin tutkimuskoululla pääosin rikkautena, mutta jotta yhteentörmäyksiltä ja työyhteisölle vahingolliselta Me–He-ajattelulta vältyttäisiin, tarvitaan syvällisempää ymmärrystä erilaisten akateemisten heimokulttuurien vaikutuksesta opettajuuden rakentumiseen sekä riittävän yhtenäistä ammatillista kieltä ja koulun toimintakulttuuria.

Myös muilla valtakunnan tason rakenteellisilla ratkaisuilla, kuten perusopetuksessa toimivien opettajien työehdoilla, voidaan vaikuttaa Me–He-ajatteluun sitä häivyttämällä tai vahvistaen. Vaikka esimerkiksi palkkaukseen liittyvät kysymykset eivät tutkimuskoululla olleet nousseet kynnyskysymyksiksi eri opettajaryhmien väliselle yhteistyölle, koettiin opettajien keskuudessa kyseenalaisena esimerkiksi se, että kodin ja koulun välinen yhteistyö oli huomioitu luokanopettajien ja aineenopetuksessa toimivien luokanvalvojien kesken eri tavoin virkaehtosopimuksissa – tällaiset erot saattavat lyödä kiilaa opettajaryhmien välille ja vaikeuttaa yhtenäisen toimintakulttuurin syntymistä.

Hahmottelen opettajuuden ulottuvuuksia kuviossa 19 vetäen yhteen niitä tutkimustuloksista nousseita opettajuuteen heijastuvia tekijöitä, jotka liittyvät erityisesti peruskoulun yhtenäisyyteen.



Kuvio 19 Yhtenäisen peruskoulun opettajuuden ulottuvuuksia.

Keskiössä on yhtenäisen peruskoulun opettajuus, ”YPO”, jonka rakentumiseen vaikuttavia tekijöitä ovat väitöstutkimukseni mukaan eritasoiset kohtaamiset: kuinka opettaja kohtaa rakenteelliset reunaehdot, miten opettajankoulutus heijastuu opettajuutta rakentaviin kohtaamisiin, millaisia kohtaamisia koulu sekä fyysisenä rakennuksena että kouluyhteisönä mahdollistaa sekä miten opettaja kohtaa oman itsensä. Kuvion kehälle olen sijoittanut esimerkinomaisesti laajemminkin opettajuuteen heijastuvia tekijöitä: traditiot, kulttuurin, politiikan ja maailman tilan.

Rakenteellisiin, viralliseen kouluun liittyviin reunaehtoihin määrittelen tutkimustuloksista muun muassa valtakunnalliset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, oppiaineiden tuntijaot, perusopetuslain asetuksista nousevat opettajien kelpoisuusehdot sekä perusopetuksessa toimivien opettajien työehtosopimukseen liittyvät palkka- ja työaika-määritelmät. Rakenteelliset reunaehdot määrittävät osaltaan myös koulun pedagogista johtamista ja opettajankoulutuksen kautta saavutettavia kelpoisuuksia, kvalifikaatioita, ja ne ohjaavat koulukohtaista opetus-suunnitelmatyötä sekä opetustyön tavoitteita.

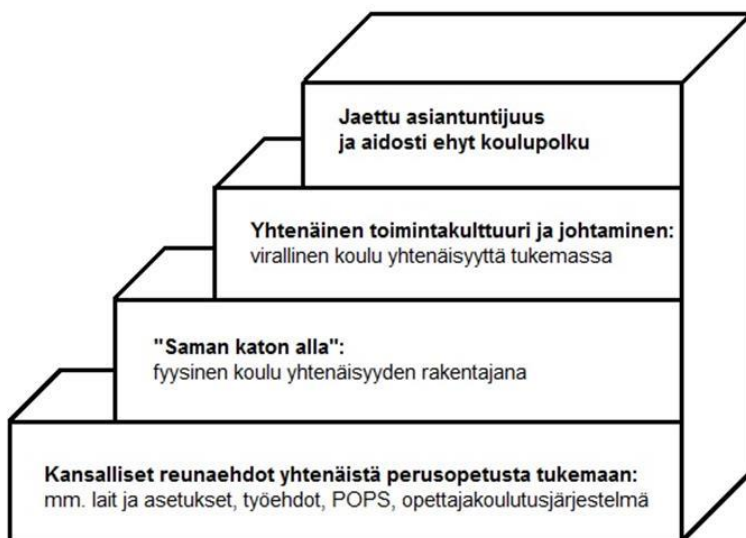
Opettajien perus- ja täydennyskoulutus puolestaan heijastuvat sekä opettajan kvalifikaatioon että kompetenssiin. On tärkeää myös tunnistaa koulutuksen taustalla vaikuttavia, tieteenaloihin liittyviä akateemisen heimokulttuurin erityispiirteitä sekä ymmärtää niiden merkitys paitsi opettajayhteisöille myös opettajaidentiteetin rakentumiselle.

Kouluyhteisö koostuu aina yksilöistä, jotka tuovat oman koulutustaustansa ja työhistoriansa vaikuttaman oman persoonansa osaksi kouluyhteisöä. Jokainen opettajayksilö vaikuttaa koulun toimintakulttuuriin ja ilmapiiriin. Vahva itsetuntemus on se avain, jonka kautta yhtenäisen peruskoulun opettaja löytää oman paikkansa niin oppilaiden ja kollegoiden kuin kotien ja yhteistyökumppaneidenkin vaikutuspiirissä – ja pystyy toimimaan taitavana opettajana.

Opettajuuden suuntaa ohjaava koulun toimintakulttuuri heijastelee kouluyhteisössä vallitsevaa kohtaamisen ilmapiiriä vuorovaikutus- ja yhteistyötapoineen. Koulurakennus puolestaan voi mahdollistaa tai estää erikäisten oppilaiden ja eri opettajaryhmien välisiä kohtaamisia ja vaikuttaa näin myös koululla tapahtuvan yhteistyön määrään ja laatuun. Kun peruskoulu rakennetaan alusta asti myös rakenteellisesti yhtenäiseksi, on kouluyhteisöllä hyvä pohja kasvaa yhtenäiseksi – toki uudessakin koulussa kohtaavat erilaiset toimintakulttuurit sinne palkattavien opettajien työ- ja opiskeluhistoriasta riippuen, mutta yhtenäisyyttä voidaan lähteä rakentamaan vahvasti koulun toiminnan alusta asti. Taitavan pedagogisen johtamisen kautta koulussa voidaan tietoisesti tukea yhteisöllistä toimintakulttuuria, joka mahdollistaa yhtenäisessä peruskoulussa jaetun asiantuntijuuden aiempaa syvällisemmän hyödyntämisen (vrt. esim. Helakorpi 2005, 68).

Niin paljon kuin opettajuuden ympärille rakentuukin erilaisia odotuksia ja ulottuvuuksia, palataan tutkimuksessa lopulta alkujuurille: kohtaamisiin.

Yksikään opettaja ei yksinään voi olla asiantuntija kaikessa, mutta kohtaamisten kautta yhtenäisissä peruskouluissa voidaan rakentaa jaettua asiantuntijuutta. Jaettu asiantuntijuus johtaa syvällisempään osaamiseen sekä avoimempaan, yhteisölliseen toimintakulttuuriin – ja tukee parhaimmillaan myös sekä opettajien että oppilaiden hyvinvointia. Rakensin väitöstutkimukseni pohjalta yhtenäistymisen portaat kuvioon 20.



Kuvio 20 Yhtenäistymisen portaat.

Alimmalla portaalla on kuvattu aidosti yhtenäisen peruskoulun lähtökohta, joka nojaa kansallisiin reunaehtoihin: lakeihin ja asetuksiin, työehtoihin, opetussuunnitelmiin ja opettajankoulutukseen. Mitä valmiimpi ja tukevampi ensimmäinen porras on, sitä helpommin siirtyminen seuraaville portaille sujuu. Toinen porras kuvaa fyysistä koulua: aitoa yhtenäisyyttä voidaan tukea päivittäisten kohtaamisten kautta, joka luonnistuu parhaiten saman katon alla työskennellen. Mikäli tämä toteutuu, voidaan seuraavalla portaalla rakentaa luontevammin yhtenäistä toimintakulttuuria – eri opettajaryhmien ja eri-ikäisten oppilaiden fyysinen etäisyys toisistaan tekee myös koulun toimintakulttuurista ja johtamisesta herkemmin hajanaista. Kolmannella portaalla tuetaan yhtenäisyyttä sekä virallisen että epävirallisen koulun keinoin: rakennetaan yhtenäistä, vuorovaikutteista toimintakulttuuria ja johtamista. Mikäli kaikki kolme ensimmäistä porrasta ovat tukevia, parhaimmillaan viimeisellä portaalla päästään jaetun asiantuntijuuden ja aidosti ehyen koulupolun ideaaliin.

Yhtenäisyyden portaat vastaavat myös tutkimukseni alakysymykseen siitä, mitä esteitä yhtenäistyvän perusopetuksen opettajuuden kehittymisen tiellä on. Kääntäen voidaan todeta, että yhtenäisen peruskoulun opettajuus

tarvitsee kukkaan puhjetakseen 1) oikeudenmukaiset ja ajantasaiset reunaehdot lakeine ja asetuksineen, opetussuunnitelmineen, työehtoineen ja opettajien koulutuksineen, 2) yhtenäisyyttä tukevan oppimisympäristön toimivine tilaratkaisuneen, 3) toimivan, vuorovaikutteisen ja jaettuun asiantuntijuuteen pohjaavan työyhteisön sekä vahvaa pedagogista johtamista ja 4) välineitä moninaistuneisiin kohtaamisiin.

Yhtenäisyyden portailta nousee osittain myös vastauksia pääkysymykseeni siitä, millaista opettajuutta yhtenäinen peruskoulu rakentaa. Olennaisimmat tutkimukseni pääkysymykseen vastanneet tutkimustulokset voidaan tiivistää kolmeen ajatukseen: 1) yhtenäisen peruskoulun opettajuuden ytimessä korostuu kohtaamisen ulottuvuus erityisesti vuorovaikutustaitoihin, identiteettityöhön ja situaatiotekijöiden ymmärtämiseen liittyen, 2) ei ole olemassakaan vain yhdenlaista yhtenäisen peruskoulun opettajuutta eikä se ole edes tavoiteltavaa, vaan samanlaisuutta olennaisempaa on yhteisen ammatillisen kielen omaksuminen ja yhtenäisen, vuorovaikutteisen toimintakulttuurin luominen, 3) yhtenäinen peruskoulu sisältää opettajuuden kontekstina vahvaa potentiaalia jaetun asiantuntijuuden suuntaan, jos vain hallinnollis-rakenteelliset hidasteet poistuvat ja reunaehdot toteutuvat.

Mitä uutta yhtenäinen peruskoulu sitten tuo kohtaamisiin opettajan työssä, ja millaista opettajien välistä yhteistyötä yhtenäisessä peruskoulussa tehdään? Näkyvimmin muutos liittyy tutkimustulosteni mukaan kohtaamisten määrälliseen kasvamiseen ja monimuotoistumiseen: tutkimuskoulussa opettajat kohtasivat oman luokkansa tai oppiaineensa oppilaiden lisäksi yhä laajemman kirjon eri-ikäisiä oppilaita ja myös eritaustaisia opettajia. Monet tutkimuskoulun opettajista myös opettivat yli nivelvaiheiden. Koska tutkimuskoulu oli vielä melko uusi, olivat varsinaiset yhteistyömuodot vasta rakentumassa. Yhteistyössä suunniteltiin kuitenkin jo muun muassa koulun juhlia, retkiä ja vanhempainiltoja, sovittiin koulun arviointikäytännöistä, säännöistä ja oppilashuollollisista toimintatavoista sekä osallistuttiin aktiivisesti koulun arvoprosessiin ja koulukohtaiseen opetussuunnitelmatyöhön (vrt. Kääriäinen 1997, 28). Lisäksi opettajat tekivät jatkuvasti epävirallista yhteistyötä muun muassa oppilantuntemukseen, aineenhallintaan, oppituntien suunnitteluun sekä koulun toimintakulttuurin ja oman opettajuuden rakentamiseen liittyen.

Entä millaisia valmiuksia peruskoulun opettajat tarvitsevat työssään erityisesti yhtenäisyyden näkökulmasta tarkasteltuna – ja millaisia opettajia yhtenäinen peruskoulu tarvitsee? Kuten alaluvussa 2.4 toin esiin, ei ole olemassakaan yhtä ainoaa hyvää opettajuutta. Väitöstutkimukseni tulokset päinvastoin osoittavat, että opettajien heterogeenisyys on rikkaus ennemmin kuin rasite erityisesti silloin, kun koulussa osataan ja voidaan hyödyntää jaetun asiantuntijuuden mahdollisuuksia sekä moniammatillisuutta kouluyhteisössä (vrt. Husu & Toom 2016, 12–13). Yhtenäisessä peruskoulussa opettajuuden tavoitteena tulisikin olla samanlaisuuden sijaan

riittävä yhtenäisyyden aste, etenkin yhteinen ammatillinen kieli sekä pyrkimys kohti yhtenäisyyttä rakentavaa toimintakulttuuria.

Kaikilta opettajilta tarvitaan kuitenkin kykyä ja kiinnostusta kohtaamisiin sekä laajaa ymmärrystä moninaisuudesta itseän, oppilaisiin, vanhempiin ja kollegoihin liittyen. Vuorovaikutus- ja tunnetaidot nousevat yhtenäisen peruskoulun kontekstissa yhä vahvemmin opettajuuden kehittämisen välineiden ytimeen (vrt. Blomberg 2008, 4, 114). Vuorovaikutus jakautui myös tutkimuskoulun opettajien työssä Välijärven (2006, 21) jaottelun mukaisesti sosiaaliseen, emotionaaliseen ja älylliseen vuorovaikutukseen sekä opetustyössä että kohtaamisissa kollegoiden kanssa. Moninainen vuorovaikutus muovaa opettajan ammatti-identiteettiä, joka on Akkermanin ja Meijerin (2011, 318) mukaan luonteeltaan sosiaalista ja olemassa yhtä aikaa sekä yksilön sisäisenä kokemuksena että yksilön ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa (ks. myös Kari & Heikkinen 2001).

Oleennaista yhtenäisen peruskoulun opettajuuteen kasvamisessa ovatkin myös oman ammatillisen identiteetin rakentamisen valmiudet sekä syvälinen itsetuntemus, jonka kasvuprosessi on tärkeä osa opettajan ammatillista kehittymistä (Stenberg 2011a; ks. myös Purjo 2010, 360; Blomberg 2008, 140; Vertanen 2002, 95–96, 108–115; Lapinoja & Heikkinen 2006, 146). Kun opettaja tiedostaa omat eksistentiaaliset tilanteensa, ymmärtää maailmankuvansa ja oppimiskäsityksensä merkityksen ja vaikuttavuuden opetustyössään sekä tunnistaa vahvuutensa ja heikkoutensa ja osaa toimia niiden kanssa pedagogisesti viisaalla tavalla, onnistuu hän paremmin moninaistuneiden kohtaamisten kentällä. Kasvatussuhteessa oleennaista on ymmärtää oman minänsä vaikutus siihen, millaisia tulkintoja opettaja tekee oppilaiden reaktioista – kasvatuksellisessa kohtaamisessa kohtaavat aina myös maailmankuvat (Purjo 2010, 130–135; Värri 2004, 91; Levinas 1996, 77, 108).

Hyvä itsetuntemus ja vahva itsetunto auttavat opettajaa myös tasapainoilemaan tulevaisuuteen suuntaavan muutoksen ja turvaa tuovan pysyvyyden ristivedossa (vrt. Luukkainen 2000, 119; vrt. Niemi & Tirri 1997, 60–61; Sääntti 2008, 13; Syrjälä 1998, 27; Kari 1992, 56). Itsetuntemusta ja itsensä johtamista voidaan pitää ehdottomina edellytyksinä myös muiden johtamisen onnistumiselle (Karikoski 2009, 34). Vahva itsetuntemus yhdistettynä riittävän syvälliseen ymmärrykseen paitsi opetettavista aineista ja opetusmenetelmistä myös eri-ikäisten ja moninaisten oppilaiden oppimisesta ja kasvamisesta sekä erilaisten akateemisten heimokulttuurien piirteiden vaikutuksesta siihen, mistä tulokulmasta käsin kukin kollega omaa opettajuuttaan rakentaa, luovat hyvän pohjan opettajana kasvamiselle yhtenäisen peruskoulun kontekstissa.

3.6 Tutkija kohtaa itsensä osana tutkimuksen luotettavuutta

Kvalitatiiviseen tutkimukseen liittyy aina kysymys siitä, tavoittaako tutkija totuuden vai luoko hän vain oman ”totuutensa” subjektiivisen tulkintansa kautta (Gordon ym. 2005, 115). Olen pohtinut tätä näkökulmaa sekä omiin tutkimuskysymyksiin sopivia tutkimusmenetelmiä valitessani että vastauksia tutkimusaineistosta etsiessäni.

Etnografinen lähestymistapa päästää tutkijan ainakin mahdollisimman lähelle totuutta, jota ei lopulta missään tutkimuksessa voitane täysin aukottomasti selvittää. Pitkään, syvällisesti ja vaihtelevin menetelmin itse ’kentällä’ kerätty tutkimusaineisto voi tavoittaa sellaista tietoa tutkittavasta ilmiöstä, joka jäisi toisenlaisella tutkimusotteella piiloon – pyrin tähän omassa tutkimuksessani keskusteluttamalla eri aineistolähteitä keskenään sekä yhteneväisyyksiä että ristiriitaisuuksia etsien ja niitä avoimesti tutkimustulosten yhteydessä esiin tuoden.

Tutkimukseni luotettavuutta arvioitaessa tulee huomioida, että tekemiäni johtopäätöksiä on ohjannut paitsi analysoitu aineisto, teoria ja oma esiymmärrykseni tutkimusaiheesta, myös tekemieni tulkintojen taustalla vaikuttavat ihmis- ja todellisuuskäsitykseni. Lehtovaaran (2004, 40) mukaan laadukkaassa laadullisessa tutkimuksessa tutkija kohtaa myös itsensä antaen tutkimukselle eettisen ulottuvuuden, joka on oman itsen analyysia siitä, miten tutkimus kohtasi minut tai miten kohtasin Toisen tutkimuksessani ja sen jälkeen.

Tutkijan oman subjektiivisuuden tunnistaminen onkin tutkimuksen objektiivisuuden olennainen mittari (Eskola & Suoranta 2000, 17). Tutkimus pohjautuu oikeastaan muutokselle: johtopäätökset ovat seurausta tutkijan ymmärryksessä tapahtuvasta kehityksestä ja muutoksesta. Harva tutkija pystyy lähestymään tutkimaansa ilmiötä täysin vailla esioletuksia, siksi onkin tärkeää tuoda myös tutkijan esiymmärrys ilmiöstä esiin avoimesti tutkimusraportissa sekä pohtia mahdollisia muutoksia, joita tiedon kertyminen voi saada aikaan esiymmärryksessä. (Hovila 2004, 5.) Avaan seuraavaksi lyhyesti omaa esiymmärrystäni sekä todellisuus- ja ihmiskäsitystäni.

Omaan esiymmärrykseeni yhtenäisen peruskoulun opettajan työstä on vaikuttanut aktiivinen toimintani opiskeluaikana sekä Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto SOOL ry:ssä että kotiyliopistollani erilaisissa opettajankoulutusta kehittävässä työryhmissä. Juuri tuolloin 2000-luvun taitteessa yhtenäinen perusopetus nousi vahvasti sekä opettajuuden että opettajankoulutuksen diskurssiin; haastattelin itsekkin vuonna 2000 neljää yhtenäisen peruskoulun rehtoria pääkaupunkiseudulta, ja tein Opettajankoulutuslaitokselle esiselvityksen pääkaupunkiseudun peruskoulun yhtenäisyyden nykytilasta, tulevaisuuden haasteista ja laaja-alaisen opettajuuden tarpeista. Olin myös paikalla tammikuussa 2004, kun Suomen yhtenäiskouluverkosto SYVE ry perustettiin ja rekisteröitiin EDUCA-

messujen yhteydessä järjestetyssä kokouksessa, ja osallistuin myöhemmin vuosina verkoston seminaareihin Vantaalla ja Oulussa.

Myös opintoni ovat syventäneet esiymmärrystäni tutkimusaiheesta – valmistuin alun perin luokanopettajaksi, ja tutkin gradussani luokan- ja aineenopettajien käsityksiä yhtenäisestä peruskoulusta ja laaja-alaisesta opettajuudesta. Olen myös perehtynyt jo ennen aineistonkeruun alkamista (yhtenäisen) peruskoulun syntyhistoriaan, opettajuustutkimuksiin sekä lyhyesti myös opettajankoulutuksen historiaan. Akateemisen heimokulttuurin käsitteeseen perehdyin syvällisemmin vasta teeman noustua esiin aineistostani, samoin koin tarpeelliseksi syventää ymmärrystäni muun muassa kohtaamisista, vuorovaikutuksesta ja jaetusta asiantuntijuudesta tutkimusprosessin aikana, vaikka toki ne olivat käsitteinä tuttuja jo kasvatustieteen maisterin tutkinnon suorittamisen ajalta – esimerkiksi tiimityön ja työnkuvien käsitteet tulivat minulle tutuiksi paitsi opintojaksoilta myös kartoittaessani koulunkäyntiavustajien työnkuvia kandidaatintutkielmassani. Lisäksi opiskelin hetken suomen kieltä ainelaitoksella, ja pääsin haistelemaan sitä kautta kasvatustieteestä poikkeavan heimokulttuurin ilmapiiriä ja toimintakulttuuria.

Koska etnografi pyrkii tietoisesti syvään vuorovaikutukseen tutkittavan kohteen kanssa ja analysoi usein laajaa tutkimusaineistoa tulkintoja tehden, liittyy etnografisessa tutkimuksessa tutkimuksen todellisuuskäsitys usein vielä esiymmärrystäkin vahvemmin tutkijan rooliin (Mäkelä 2007, 94). Pohdinkin seuraavaksi lyhyesti omista epistemologisista sitoumuksistani erityisesti tietokäsitystä ja ontologisista sitoumuksistani ihmiskäsitystäni, jotka yhdessä kietoutuvat osaksi todellisuuskäsitystäni.

Todellisuuskäsitykseni nojaa selkeästi tieteellisen maailmankuvan mukaiseen tietokäsitykseen ja ihmiskäsitykseni on vahvasti humanistinen (vrt. Syrjäläinen 1995, 77). Todellisuuskäsityksessäni on tieteellisyyden lisäksi heijastumia metafysisestä sekä arkikokemuksiin perustuvasta maailmankuvasta, mutta pohjimmiltaan hahmotan totuutta historiallisesti kehittyvänä, avoimena ja itseään korjaavana tietona (ks. esim. Niiniluoto 1984).

Ihmiskäsitykseni puolestaan liittyy humanistisen ihmiskäsityksen tapaan aito usko ihmisten hyvyyteen ja luovuuteen sekä kasvun ja kehittymisen kykyyn, ja arvoihini sisältyy vahvasti ajatus ihmisten kunnioittamisesta ja puolustamisesta. Sitä täydentävät holistisen ihmiskäsityksen ajatus ihmisestä biopsykososiaalisena kokonaisuutena, johon liittyvät kehollisuus, tajunnallisuus, henkisyys ja situationaalisuus, ja sekä kognitiiviseen että konstruktivistiseen ihmiskäsitykseen sisältyvä ajatus ihmisestä aktiivisena tiedon käsittelijänä, joka ohjaa toimintaansa tiedon avulla peilaten tilanteita tietoisesti aikaisempiin kokemuksiinsa. (Ks. esim. Patrikainen 1999, 33.)

Etnografit viettävät usein tutkimusympäristössään paljon aikaa, jonka ansiosta tutkittavat ilmiöt, ihmiset, tapahtumat ja konteksti tulevat tutkijalle parhaimmillaan läpikotaisin tutuiksi. Se sisältää tutkimuksen luotettavuuden

arvioinnin kannalta sekä suuren mahdollisuuden että riskin – osaako tutkija tuottaa tulkintansa tutkittavasta ilmiöstä kirjallisesti sellaiseen muotoon, josta lukija pystyy tekemään omat johtopäätöksensä samalla tutkimuksen luotettavuutta punniten? Olen pyrkinyt parantamaan tutkimusraportin luettavuutta muokkaamalla rakenteen mahdollisimman selkeäksi sekä koostamalla tutkimustuloksista mahdollisimman johdonmukaisen, tutkimusraportin rakenteen kanssa yhteensopivan yhteenvedon.

Raportoinnin yhteydessä etnografian on myös pohdittava, ymmärtävätkö tutkimuksessa mukana olleet opettajat tekstin samalla tavalla kuin tutkija ja loukkaavatko tutkijan tulkinnot osallisia (Syrjäläinen 1990, 43). Osuvan tulkin tuottamista ja niiden muokkaamista ymmärrettävään kirjalliseen muotoon voidaan pitää jopa etnografisen tutkimuksen keskeisimpänä tavoitteena, jotta tutkimus voisi lisätä inhimillistä ymmärrystä sosiaalisesta elämästä (Syrjäläinen 1995, 68, 78). Etnografilla onkin merkittävä rooli sekä aineiston tulkitsijana että tekemiensä tulkintojen auki kirjoittajana. Ei ole todellakaan yhdentekevää, mitä tutkija nostaa esiin tai jättää mainitsematta raportissaan. Etenkin etnografiassa tutkijan on tärkeää tiedostaa oman roolinsa, toimintansa ja valintojensa vaikutus tutkimusaineistoonsa ja reflektoida toimintaansa aktiivisesti. Tutkimusraporttia kirjoittaessani palasin siksi pohtimaan myös rooliani eri tutkimusvaiheiden aikana – Tuula Gordonin, Janet Hollandin, Elina Lahelman ja Tarja Tolosen (2005) sanoin käänsin katseeni tutkimusaineistosta myös itseäni tutkijan roolissa.

Gordon ym. (2005) ovat problematisoineet etnografian omaa roolia havainnointiaineiston keräämistä ennen, sen aikana ja sen jälkeen huomaten kiinnittäneensä tutkimusprosessin alussa enemmän huomiota äänekkäisiin ja liikkuviin oppilaisiin (yleensä poikiin) kuin hiljaisempiin ja vähäeleisiin oppilaisiin (yleensä tyttöihin). Fokusoimalla havaintoja tietoisesti uudella tavalla kohti liikkumattomuuden ja hiljaisuuden tilaa, käsitys tutkittavasta ilmiöstä tarkentui. Ääntä ja liikettä voitiinkin pitää tavallaan huomio-varkaina, jotka häiritsevät tutkijoiden havaintoja hiljaisuuteen ja vähäeleisyyteen liittyviltä ulottuvuuksilta. Observoija ei myöskään ole vain havaintojen tekijä ja katseiden kohdistaja vaan myös uteliaiden katseiden kohde. (Gordon ym. 2005.) Tutkimuskoululla pyrin alussa sulautumaan henkilökunnan joukkoon mahdollisimman huomaamattomasti. Tein kenttämuistiinpanot vasta päivän päätteeksi. Se vapautti minut aistimaan kenties enemmän kuin ne myöhemmät havainnointikerrat, jolloin kuljin opettajien mukana ”varjona” vihkoon kanssa käsi muistiinpanojen kirjoittamisesta sauhuten. Toisaalta nuo jälkimmäiset havainnointi-muistiinpanot ovat tarkempia; uskonkin molemmille olleen tilauksensa, ne täydentävät toisiaan mielenkiintoisella tavalla.

Gordonin ym. (2005) tutkimuksessa luokkahuonetilanteita havainnoitiin useamman kuin yhden tutkijan toimesta, jolloin havaintokohteiden jakaminen etukäteen, havaintojen fokusoiminen observoinnin aikana sekä havainnointimuistiinpanojen vertaileminen jälkikäteen tuli mahdolliseksi. Väitöstyötään tekevä jatko-opiskelija on havaintojensa kanssa usein melko

yksin; toisaalta yhden tutkijan saattaa olla helpompaa sulautua tutkimusympäristöönsä kuin isomman tutkimusryhmän. Ilahtuun itse esimerkiksi tutkimuskoululla saamastani lempinimestä ”Tapetti”, joka opettajien mukaan kuvasi heidän pitäen minua niin kiinteästi ”kalustoon kuuluvana”, että he hetkittäin suorastaan unohtivat läsnäolon kokonaan. Luottamuksellisen ja lämpimän suhteen syntymistä tutkimuskoulun opettajiin kuvaa myös läksiäislahjaksi saamani lämpimät villasukat – tapettiin käärittyinä! Lisäksi opettajat muistivat minua askelmittarilla kuvaamaan koulun käytävillä käveltyjä kilometrejä opettajien rinnalla tutkimusprosessin aikana; läksiäisten jälkitunnelmista olin kirjannut ylös ”haikea fiilis, tuntuu kuin olisin ollut samaan aikaan kiinteä osa opettajayhteisöä, aivan kuin kuka tahansa opettajista, ja silti samaan aikaan tarkkailijan roolissa opettajan työstä irrallaan”.

Luottamuksen rakentaminen kentällä on tärkeää, jotta tutkimushenkilöt uskaltavat toimia luonnollisesti ja tuoda esiin aitoja ajatuksiaan. Etenkin luottamussuhteen luomisen alkumetreillä tutkijan on osattava tehdä tulkintoja myös kohteliaisuuskoodi mielessään pitäen: pohtia, mitä tutkijalle kehdataan sanoa ja miten. Esimerkiksi huumorin varjolla saatetaan uskaltaa tuoda esiin sellaista, mitä kohteliaisuussyystä ei muuten kehdattaisi tutkijalle paljastaa. (Soilevuoto-Grønnerød 2004.)

Pyryn luomaan luottamuksellisen suhteen tutkimushenkilöihin viettämällä tutkimuskoululla pitkällä aikavälillä runsaasti aikaa ja olemalla mahdollisimman aidosti kaikissa kohtaamisissa läsnä. Pohjimmiltaan laadullisessa tutkimuksessa on ihmistieteissä kyse aina ihmisen kohtaamisesta (Hamarus 2006, 18). Tutkijan ja tutkittavan välille syntyvän vuorovaikutuksen laatu, sen intensiivisyys ja monipuolisuus auttavat tutkijaa tekemään tutkimuksen laadun kannalta hyviä, luotettavia tulkintoja (Anttila 2014). Etnografin työvälineisiin kuuluvat parhaimmillaan vahva ihmis- ja itsetuntemus sekä herkäät tuntosarvet kaikissa vuorovaikutustilanteissa; tässä koen olleeni tutkijana erityisen vahvoilla.

Etnografisen tapaustutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa on olennaisempaa keskittyä pohtimaan tutkimuksen läpinäkyvyyttä ja käyttökelpoisuutta enemmän kuin sen yleistettävyyttä tai toistettavuutta (Syrjäläinen 1990, 41–44). Puurosen (2007, 116) mukaan etnografisessa tutkimuksessa olennaista on osata kuvata tutkittava ilmiö lukijalle riittävän selkeästi ja avaten sitä, miten tutkija on käsityksensä tutkittavasta ilmiöstä luonut – sekä osoittaa tuntevansa tutkimansa ilmiön hyvin. Myös runsas aineisto vahvistaa tutkimuksen luotettavuutta erityisesti silloin, kun se saavuttaa aineiston kylläntymis- eli saturaatiopisteen. Tarkastelen oman väitöstutkimukseni luotettavuutta etenkin uskottavuuden, totuudellisuuden, saturaation ja vahvistettavuuden näkökulmasta.

Olen pyrkinyt vahvistamaan tutkimuksen uskottavuutta muun muassa kumulatiivisella tiedon rakentamisella sekä mahdollisimman yksityiskohtaisella tutkimusprosessin ja siihen liittyvän oman ajatteluni kuvailulla. Olen myös avannut lukijalle omia taustasitoumuksiani ja

todellisuuskäsitystäni. Totuudellisuuden vahvistamiseksi olen kerännyt aineistoa useilla eri tutkimusmenetelmillä useista eri informaatiolähteistä. Lisäksi olen testannut tulkintojani sekä tutkimushenkilöillä että tieteellisissä konferensseissa ja Suomen yhtenäiskouluverkoston tilaisuuksissa. Olen myös pitänyt tutkimuspäiväkirjaa ja nostanut siitä joitakin esimerkkejä esiin tutkimusraportissani.

Saturaatiopisteen saavutin keräämällä laajan ja monipuolisen tutkimusaineiston kärsivällisesti pitkällä aikajänteellä. Keräsin aineistoa vuoropuhelussa teorian ja induktiiviselle päättelylle nojaavan tutkimusaineiston analysoinnin kanssa tutkimusraportin alusta löytyvän Kuvion 2 mukaisesti. Aineiston triangulaatio on lisännyt tutkimuksen luotettavuutta myös vahvistettavuuden näkökulmasta, ja aineistosta tehdyt tulkinnot saavat tukea toisista tutkimuksista.

Opettajuus on paitsi samaan aikaan henkilökohtaista ja jaettua myös kontekstisidonnaista (ks. esim. Blomberg, 2008, 140; Husu & Toom 2010, 133–134; Stenberg 2011b, 7). Vaikka tutkimustulosten luotettavuutta ei muutenkaan etnografisessa tutkimuksessa ole mielekästä arvioida yleistettävyyden tai siirrettävyyden kautta, on lukijalla mahdollisuus arvioida väitteitäni ja tulosten käytettävyyttä omassa kontekstissään. Olen pyrkinyt vahvistamaan tutkimuksen sovellettavuutta erityisesti tutkimusaineiston rikkaalla kuvailulla.

Hieman epäselväksi tutkimustuloksista osittain jäi, mitkä erityispiirteet johtuvat peruskoulun yhtenäisyydestä ja mitkä esimerkiksi tutkimuskoulun yhtenäisyyttä ja yhteisöllisyyttä korostavasta, kehittämissuuntautuneesta ja vuorovaikutuksellisesta toimintakulttuurista. Koska tutkimuskoulu oli melko uusi ja kasvava, se haki toimintamuotojaan ja painotuksiaan. Sen opettajat olivat alusta asti yhtenäiseen peruskouluun töihin rekrytoituessaan sitoutuneet yhtenäisen perusopetuksen ajatukseen, joten erilaisia opettajia yhdistivät melko samansuuntaiset tavoitteet – tämä lukijan kannattaa huomioida arvioidessaan tutkimustulosten sovellettavuutta omaan toimintaympäristöönsä.

Vaikka tämän tutkimuskoulun kontekstissa näyttäytyneitä opettajuuden ulottuvuuksia ei voidakaan sellaisenaan siirtää toisen yhtenäisen peruskoulun kontekstiin, olen vakuuttunut siitä, että tutkimustulosten joukosta löytyy myös yleistettäviä tuloksia. Perustelen tätä sillä reflektiopinnalla ja palautteella, jota olen saanut muun muassa tavattuani aineistonkeruun aikana ja sen jälkeisinä vuosina Suomen yhtenäiskouluverkosto SYVE ry:n tilaisuuksissa satoja yhtenäisten peruskoulujen opettajia ympäri Suomen. Olen myös päässyt keskustelemaan tutkimustuloksistani useissa tieteellisissä konferensseissa, yhtenäisten peruskoulujen opettajien koulutustilaisuuksissa sekä ajallista etäisyyttä riittävästi saatuaani uudestaan vielä myös muun muassa väitöstyön ohjaajani, jatko-opiskelutovereideni ja tutkimuskouluni Avainopettajan kanssa.

Olen saanut näiden tutkimuksen luotettavuuden peileinä toimineiden kontaktien sekä aineiston saturaation ja tutkittavaan ilmiöön liittyvän

teoreettisen ymmärryksen kasvamisen kautta vahvistusta tutkimustuloksilleni. Palasin tutkimusraporttia viimeistellessäni myös vielä kertaalleen keväällä 2017 tutkimuskoululle, jossa muun muassa haastattelin Avainopettajaa testaten tutkimustuloksiani suhteessa koulun nykyiseen tilaan – ja sain tutkimustulosten relevanttiudelle sitäkin kautta vahvistusta. Uskallankin jättää luottavaisin mielin väitöstutkimukseni luotettavuuden myös lukijoiden arvioitavaksi.

4 Yhtenäisen peruskoulun opettajuuden kasvukaari

”Tieto tulee asioiden erilleen ottamisesta: analyysista. Mutta viisaus tulee asioiden yhdistämisestä.”

John Morrison

Opettajan työstä on monenlaisia käsityksiä, ja opettajiin kohdistuu monenkirjavia odotuksia sekä alati muuttuvan yhteiskunnan että oppilaiden vanhempien taholta. Opettajien on kuvailtu toimivan koulupäivien aikana paitsi oppimisen ohjaajina myös muun muassa psykologeina, perheterapeuteina, poliisina ja joskus myös oppilaan elämän ainoina turvallisina aikuisina (ks. esim. Krokfors 1998; Niemi & Tirri 1997; Kohonen & Kaikkonen 1998; Syrjälä 1998.) Opettajiin kohdistuvat rooliodotukset ovat vaihdelleet ajan saatossa muun muassa traditioiden ja poliittisen ilmapiirin ohjailemina kansankynttilästä taitavaksi didaktikoksi ja pedagogiksi, tutkivaksi opettajaksi, yhteiskunnalliseksi vaikuttajaksi ja eettiseksi yhteiskunnan kehittäjäksi sekä luovia yksilöitä kasvattavaksi digiosaajaksi (ks. esim. Sääntti 2007; Mikkola 2006; Luukkainen 2004; Ahonen 2004; Tynjälä 2004; Launonen 2003; Niikko 1996).

Myös maailman tila heijastuu opettajuuteen. Mitä suuremmaksi epävarmuus maailmassa kasvaa, sitä tärkeämpää opettajan on ymmärtää yhteiskunnallisten, globaalien muutosten taustatekijöitä ja osata selittää niitä oppilaille heidän ikätasolleen ja situaatiotekijöilleen sopivalla tavalla. Opettajat tasapainoilevatkin työssään muutosagentin ja pysyvyyden tarjoajan roolien välillä: muutos tarvitsee kasvualustakseen turvallisuuden tunnetta, ja muutostenkin keskellä kasvatustilanne säilyy aina muuttumattoman yksilöllisenä (Sääntti 2008, 13; Wihersaari 2011, 75; Purjo 2010, 389).

Kollegiaalisuus ja yhteinen keskustelu esimerkiksi ammattietiikasta ja koulun arvoista on roolien ristipaineessa tärkeää (Niemi 2016, 35). Pelkkä vuorovaikutuksen ja yhteistyön lisääminen ja kehittäminen eivät kuitenkaan tue yhtenäisen peruskoulun opettajuuden rakentumista riittävästi. Vaikka tutkimuksissa ei ole voitu määrittää yhtä ainoaa opettajuutta parhaiten tukevaa ”ominaisuuslistaa”, on eri persoonallisuuspiirteiden soveltuvuudesta opetuslalle monenlaisia käsityksiä – tärkeimmiksi kuitenkin nousevat kyky ja halu kohdata ihmisiä, oppia uutta ja kehittää laaja-alaisesti omaa ammattitaitoaan. Peruskoulun opettajat tarvitsevat yhä kompleksisemmassa, dynaamisemmassa, vuorovaikutteisemmassa ja moninaisemmassa koulu-maailmassa paitsi vahvaa ammattitaitoa myös tervettä itsetuntoa, vahvaa persoonallisuutta ja syvällistä itsetuntemusta (esim. Luukkainen 2000, 2004; Niemi & Tirri 1997; Stenberg 2011a, 2011b; Purjo 2010; Blomberg

2008; Vertanen 2002). Opettajana kasvaminen vaatiikin sekä aikaa että sitoutumista itsensä kehittämiseen.

Hannu Simola (2015) kiteyttää opettajan kohtaamia vaatimuksia tyylilleen uskollisesti osuvan sarkastisesti: ”rakasta muutosta, kestä kaaosta, kehitä itseäsi ja kokeile rajojasi – ja tee kaikki tämä yhteistoiminnallisesti”. Kiistämättä myös valintoja tarvitaan, jotta opettajat eivät uupuisi työssään. Opettajuus kokoaa erilaiset roolit ja odotukset opettajan omien tietoisten ja tiedostamattomien valintojen pohjalta kokonaisuudeksi, joissa toisilla opettajilla painottuvat käytännön työssä enemmän esimerkiksi kasvatus-tavoitteet, toisilla taas esimerkiksi tiedonvälityksen missio, toisilla yhteistyön korostuminen ja toisilla yksintekemisen perinne (vrt. esim. Rautiainen 2008, 81–82). Yhtenäisessä peruskoulussa nämä painotuserot törmäävät kollegoiden välisissä kohtaamisissa opettajuutta haastaen ja rakentaen. Parhaimmillaan opettajuus kehittyy yhtenäisen peruskoulun kontekstissa kohti jaettua asiantuntijuutta. Peruskoulun opettajuuden voidaankin ajatella olevan enemmän kuin luokanopettajuus tai aineenopettajuus – tai paljon markkinoitu kaksoiskelpoisuus.

Yhtenäisen peruskoulun opettajuuden haasteena on pidetty luokan- ja aineenopettajien maailman törmäyskurssille joutumista. Taustalla voidaan nähdä historiallisia heijastumisia kansakoulun- ja oppikoulunopettajien taistelusta vuosiluokkien 5–6 oppilaista peruskouluun siirtymisen kynnyksellä. Oppikoulujen opettajat kokivat peruskoulu-uudistuksen aikana jääneensä alakynteen ja menettäneensä 11–12-vuotiaat oppilaat kansakoulunopettajille ammattijärjestöjen voimasuhteiden takia. Hiljaksiin 2000-luvulla perusopetuksen yhtenäistymisen myötä ajatus aineenopetuksen aloittamisesta jo entistä peruskoulun ala-astetta aiemmin on mielenkiintoisesti nostettu aineenopettajajärjestöjen toimesta uudestaan voimakkaammin esiin.

Tutkimuskoululla oli kuitenkin käynyt käytännössä juuri päinvastoin: luokanopettajat opettivat jonkin verran oman luokkansa lisäksi yksittäisiä oppiaineita aineenopetuksen puolella vuosiluokille 7–9, kun taas aineenopettajat pysyivät pääosin edelleen perinteisesti vuosiluokkien 7–9 opetuksessa. Kelpoisuusehdot puhututtivatkin koululla, vaikka niissä joustaminen tarjosi luokanopettajille mahdollisuuden jatkaa omien oppilaidensa kanssa aineenopetuksen puolelle ja aineenopettajille mahdollisuuden opettaa useampia oppiaineita. Nykyisin tutkimuskoululla työskentelee huomattavasti enemmän muodollisen aineenopettajan kelpoisuuden suorittaneita opettajia, kun koulun oppilasmäärä on yli tuplaantunut ja opettajayhteisökin kasvanut. Silti liikkumista yli nivelvaiheiden tapahtuu tutkimuskoululla edelleen: esimerkiksi tutkimusaineistossa mukana ollut Pasi oli syksyllä 2017 siirtymässä kotitalouden päätoimisesta aineenopettajasta 1. luokan luokanopettajaksi.

Tutkimuskoulun opettajat kuvasivat varsinaista opetustyötään melko muuttumattomaksi: aineenopettaja opettaa myös yhtenäisessä peruskoulussa usein yhtä tai korkeintaan muutamaa ainetta usealle

oppilasryhmälle ja luokanopettaja edelleen pääsääntöisesti yhtä oppilasryhmää useammassa aineessa. Ehkä merkittävin ero yhtenäisen peruskoulun opetustyössä on juurikin mahdollisuus niveltämiselle ylittämiseen. Myöskään opettajan ammatille luontainen työnkuvan kokonaisvaltaisempi laajeneminen ei näyttäisi pysähtyneen yhtenäisessä peruskoulussa, ennemminkin päinvastoin. Yhtenä isona haasteena opettajat pitävät vuorovaikutuksen laajentumista yhä selkeämmin myös kouluyhteisön ulkopuolelle. Aineistonkeruun aikaan tutkimuskoulun opettajat tekivät aktiivisesti yhteistyötä koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa, ja nykyisin koulun yhteyteen on sijoitettu myös päiväkodin ja nuorisotoimen tilat (vrt. Kuuskorpi 2012, 130–131).

Vuorovaikutuksen merkitys on yhtenäisessä peruskoulussa korostunut myös kouluyhteisön sisällä, jossa opettajat kohtaavat päivittäin oppilaita entisiä erillisiä ala-asteita ja yläasteita laajemmalla ikäskaalalla ja lisäksi yhä moninaisemmista koulutustaustoista ja työkuultuureista kollegoiksi tulleet opettajia. Yhteistyötä haastaa kärjistynyt käsitys oppilaita opettavista luokanopettajista ja oppiaineita opettavista aineenopettajista; ennakkoluuloja puolin ja toisin on eri opettajaheimojen välillä havaittavissa edelleen. Osa opettajien välisestä eripurasta johtuu työehtojen eroista, osa asenteista, ymmärryksen puutteesta ja käsityseroista. Yhtenäisissä peruskouluissa on erityisen tärkeää tehdä akateemisten heimokulttuurien heijastumiksikin tulkittavissa olevia, turhia yhteentörmäyksiä aiheuttavia ja jaetun asiantuntijuuden kehittymistä jarruttavia tekijöitä rohkeasti läpinäkyviksi sekä rakentaa yhteistä käsitystä opettajuudesta ymmärrykseen ja arvostukseen perustuvan rakentavan vuorovaikutuksen kautta.

Yhtenäisen peruskoulun opettajuus rakentuu parhaimmillaan paitsi yksilöllisen identiteettityön ja oman työn kehittämisen myös yhteisöllisyyden ja jaetun asiantuntijuuden kehittymisen kautta. Peruskoulun opettajuutta koskevassa diskurssissa painottuvat usein kysymykset paitsi luokan- ja aineenopettajien välisistä eroista myös kasvatuksen ja opetuksen suhteesta. Tästä näkökulmasta väitöstutkimukseni aineiston perusteella olennaisiksi kysymyksiksi nousivat toisaalta hyvinkin erilaisia peruskoulun opettajia yhdistävät tekijät ja toisaalta taas eroavaisuuksien hyödyt – mikä on riittävä yhtenäisyyden aste, millaisia jaetun asiantuntijuuden mahdollisuuksia yhtenäisen peruskoulun opettajuuteen sisältyy ja millaista osaamista kaikki yhtenäisen peruskoulun opettajat työssään tarvitsevat.

Näihin kysymyksiin vastauksia etsiessäni keskiöön nousivat erilaiset kohtaamiset: yhtenäisen peruskoulun kontekstissa opettajuus rakentuu paitsi eri-ikäisten oppilaiden ja erilaisista oppiainetaustoista ja koulukulttuureista tulevien kollegojen kohtaamiselle myös entistä yllättävämpien tilanteiden, useampien oppiaineiden, uudenlaisten reunaehtoien ja moninaistuneiden yhteistyötahojen kohtaamiselle. Tässä tutkimuksessa kohtaaminen nähdäänkin välineenä opettajana kasvamiselle; erilaiset kohtaamiset ja erilaisuuden kohtaaminen rakentavat opettajuutta auttamalla opettajaa hahmottamaan omaa minuuttaan suhteessa toisiin.

Kohtaamisissa on koko opettajuuden ydin: miten kohtaan koulutiensä alussa olevan pienen ihmisen, murrosikäisen, heidän vanhempansa, erilaisten akateemisten heimokulttuurien kasvatit ja monenlaiset persoonat kollegoina, opetussuunnitelmassa määritellyt, sykleittäin vaihtuvat sisällölliset ja pedagogiset osaamisvaatimukset, muuttuvat tilanteet, kiireen, ristiriitaiset odotukset – entä itseni? Tulkitsen yhtenäisen peruskoulun opettajan tarvitsevan erityisen vahvaa oman itsensä kohtaamisen taitoa ja kiinnostusta. Syvälinen itsetuntemus on avain ammatillisen identiteetin rakentamiseen ja sitä kautta myös oman opetuksen käyttöteorian muodostamiseen ja sen jatkuvaan kehittämiseen.

Muun muassa Katariina Stenberg (2011a) on tuonut väitöstutkimuksessaan vahvasti esiin identiteettityön merkityksen osana opettajana kasvamisen prosessia. Opettajan identiteetti, maailmankuva ja eksistentiaaliset tiluatiotekijät vaikuttavat siihen, miten opettaja hahmottaa ja kokee opettamisen kokonaisuuden. Henkilökohtaisten ja ammatillisten kokemusten lisäksi myös opettajan omat uskomukset, arvot ja maailmankatsomus ovat mukana muokkaamassa opettajan muodostamaa käyttöteoriaa. Useat muutkin tutkimukset tukevat ajatusta yhteydestä persoonallisen ja ammatti-identiteetin välillä sekä henkilökohtaisten kokemusten vaikutuksesta opettajan pedagogiseen ajatteluun. (Stenberg 2011a, 35; ks. myös esim. Akkerman & Meijer, 2011; Beauchamp & Thomas, 2009; Wihersaari 2011, 280; Purjo 2010, 360.)

Opettajuuden inhimillinen, eettinen ja samalla myös yhteiskunnallisia arvoja heijasteleva ulottuvuus näkyy myös siinä, millaisia tavoitteita yhtenäiselle perusopetukselle on asetettu: mahdollisimman tasa-arvoisen, ehyen ja turvallisen koulupolun luominen kaikille lapsille ja nuorille perusopetuksen sisällä. Vastaavasti opettajille yhtenäinen peruskoulu voi luoda uusia, innostavia urapolkuja (vrt. Almiola 2008). Pelkkä hallinnollinen uudistus ei kuitenkaan takaa tavoitteen toteutumista, vaan ihmiset toimivat käytännön jokapäiväisissä kohtaamisissaan yhtenäisyyden edistäjinä tai hidasteina. Tässä tutkimuksessa olen tarkastellut eri toimijoista nimenomaan opettajien roolia perusopetuksen yhtenäisyyden rakentajana – ja erityisesti peruskoulun yhtenäisyyden roolia opettajuuden rakentajana.

Tutkimusten mukaan muutosta kohti yhtenäistä perusopetusta voidaan tukea kehittämällä opettajankoulutusta ja koulun toimintakulttuuria eri opettajaryhmien välistä yhteistyötä paremmin hyödyntäväksi (Rajakaltio 2011; Johnson & Tantt 2008; Huusko ym. 2007; Pietilä & Vitikka 2007; Johnson 2006; Rajakaltio 2004; Lammi 2002). Opettajuudella on yhtenäisen peruskoulun kontekstissa hyvät mahdollisuudet kehittyä jaettua asiantuntijuutta ja moniammatillisuutta enemmän hyödyntäväksi verrattuna fyysisesti etäällä toisistaan toimiviin entisiin ala-asteen ja yläasteen kouluihin. Onkin tärkeää huolehtia, että myös hallinnolliset rakenteet ja fyysiset koulurakennukset tukevat opettajien edellytyksiä yhtenäisyyden toteuttamiseen käytännössä.

Uusia hallinnollisesti ja rakenteellisesti yhtenäisiä peruskouluja on syntynyt runsaasti parinkymmenen vuoden aikana, mutta monen niistä on arveltu saaneet alkunsa ensisijaisesti koulusäästöjä tavoittelevista koulujen yhdistämisistä pienten kyläkoulujen lakkauttamisen seurauksena (Rajakaltio 2011, 54–55; ks. myös Soini ym. 2009). Tutkimuskouluni kaupungissa, Helsingissä, uudet peruskoulut on rakennettu lähtökohtaisesti kaikella tasolla yhtenäisiksi: hallinnollisesti, rakenteellisesti ja pedagogisesti.

Yhteinen koulurakennus ja rehtori eivät kuitenkaan riitä, vaan myös koulun tilaratkaisujen, johtamisen ja toimintakulttuurin sekä valtakunnallisten rakenteiden tulee tukea aitoa perusopetuksen yhtenäisyyttä. Luonnollisestikin yhtenäisen peruskoulun opettajuus näyttäytyy opettajille myös hyvin eri valossa, mikäli he hakeutuvat tietoisesti yhtenäisen peruskoulun opettajaksi verrattuna tilanteeseen, jossa vanhat erillään toisistaan elämään tottuneet opettajayhteisöt on ”pakotettu” yhteen.

Tutkimuskoulu sai kasvaa rauhassa yhtenäisyyteen, ja yhtenäisyyden näkökulma voitiin huomioida alusta asti myös rekrytoinneissa – silti sielläkin kipuiltiin paikoitellen opettajien välisten käsitys- ja asenne-erojen kanssa. Avainopettajan arvion mukaan nyt kymmenen vuotta myöhemmin koulun kasvettua lopulliseen kokoonsa ”perusmeininki” on pysynyt samana: koulussa on hyvä ilmapiiri, oppilaista kannetaan huolta yhdessä ja toimintakulttuuria kehitetään jatkuvasti. Opettajat myös opettavat edelleen joustavasti yli nivelvaiheen, ja koulun tiimit on rakennettu siten, että niissä on mukana aina sekä luokan-, aineen- että erityisopettajien asiantuntemusta.

Suurimmat opettajien väliset ”väännöt” käydään tutkimuskoululla Avainopettajan mukaan edelleen arviointiin liittyen, joka Helsingissä on jätetty opetussuunnitelmassa kuntakohtaisen osuuden sijaan koulukohtaiselle tasolle. Yhteentörmäysten aikana tutkimuskoululla kiistelevät kuitenkin asiat, eivät ihmiset. Koulun kehittämistä edesauttaa koulun vuorovaikutuksellinen toimintakulttuuri sekä koululla jo vuosia opettaneiden ja uusien opettajien vahva sitoutuminen peruskoulun yhtenäisyyden tavoitteisiin. Suurimpana haasteena yhtenäisen peruskoulun opettajuuden kehittämisessä Avainopettaja toi esiin saman asian kuin kymmenen vuotta sittenkin: ajan puutteen.

Vaikka opettajat kokevat elävänsä jatkuvien muutospaineiden ja kiireen keskellä, etenevät koulua koskevat muutokset usein hitaasti. Opettajankoulutus on yhä lähes 20 vuotta hallinnollisen rajan vuosiluokkien 6–7 väliltä poistaneen koululain voimaan astumisen jälkeen järjestäytynyt perusopetuksen opettajien kouluttamisen suhteen kahtiajakoisesti: aineenopettajat valmistuvat pääsääntöisesti ainelaitoksilta opetettavan aineen pohjatiede pääaineenaan ja luokanopettajat opettajankoulutuslaitoksilta kasvatustieteen maistereiksi. Askelia perusopetuksen yhtenäisyyden huomioimiseksi on kuitenkin otettu: yliopistoissa on tuettu mahdollisuuksia kaksoiskelpoisuuden suorittamiseksi ja yhdenmukaistettu opettajan pedagogisten opintojen sisältöjä yli opintosuuntien. Edelleen kuitenkin aineenopettajat suorittavat opettajan pedagogiset opinnot pääosin irrallaan muista opinnoistaan ja,

toisin kuin Ruotsissa, Suomessa suuri osa ainedidaktikoista väittelee kasvatustieteen alalta oppiaineiden taustatieteiden sijaan. Opettajan-koulutusjärjestelmän voidaankin ajatella ylläpitävän jo Cygneauksen ja Snellmanin ajoilta perittyä kahtiajakoa eri opettajaryhmien välillä ja heijastelevan kenties edelleen myös tiedeyhteisön kasvatustieteeseen 1970-luvulla kohdistaneita epäluuloja luokanopettajakoulutuksen siirryttyä täysipainoisesti yliopistojen huomaan (ks. Rantala ym. 2010, 54–55).

Mielenkiintoiseksi opettajankoulutuksen tulevaisuuden tekee yliopistojen paine kehittyä monitieteisempään suuntaan, ja vastaavasti kouluyhteisöihin heijastunee yhä vahvemmin työkuultuurien muutos kohti moniammatillisuutta (ks. Isoherranen 2012). Yhtenäisen peruskoulun opettajuus on kuitenkin paljon enemmän kuin ulkoapäin määriteltyjen osiensa summa. Ajatus oppilaan kulkemisesta yhtenäisen perusopetuksen koulupolulla on metaforana mielenkiintoinen: aivan kuten kunkin ihmisen elämänpolku, myös koulupolku mutkittelee yksilötasolla usein enemmän kuin mihin hyvälläkään suunnittelulla ja hallinnolla voidaan vaikuttaa. Kohtaamisilla on merkitystä sille, millaisiksi sekä elämänpolut että koulu- ja urapolut kokemusten tasolla muovautuvat. Tutkimustulokseni osoittavat, että kohtaamisten merkitys sekä koulupolun eheydelle että opettajuuden rakentumiselle korostuu yhtenäisen peruskoulun kontekstissa.

Wihersaari (2011) kuvailee aitojen kohtaamisten merkitystä opettajuuden ytimessä toteamalla, että onnistuneiden kohtaamisten sivutuotteena saatetaan onnistua luomaan edellytykset myös onnistuneelle kasvatuksen päämäärien tavoittelemiselle sekä uuden oppimiselle. Jo Platon kiteytti aikanaan kohtaamisen pedagogisen haasteen: rakentavan vuoropuhelun syntyminen kahden erilaisen maailman kohdatessa vaatii molemminpuolista totuttelua ja aktiivisia ponnisteluja erilaisten maailmojen ymmärtämiseksi. Oman maailmankuvan ja identiteetin tuntemus onkin olennaista myös vuorovaikutuksen laadun näkökulmasta – jotta voisi ymmärtää erilaisia maailmoja, on ymmärrettävä ensin omat opettajuuteen liittyvät taustasitoumuksensa.

Vuorovaikutus ei opettajan työssä vaadi vain keskustelutaitoja, vaan siinä on kyse aina myös suhteesta (Vähämäki 2008). Rakentavan vuorovaikutuksen perusedellytyksenä on opettajan kyky sekä kohdata että tulla kohdatuksi (Leinonen 2002, 44). Opettaja joutuu työssään tasapainoilemaan hiljaista tietoaan hyödyntäen Minä–Se-suhteeseen liittyvien etäisyyden ja pidättymisen vaatimusten sekä Minä–Sinä-yhteyteen liittyvien läheisyyden ja antamisen mahdollisuuksien välillä (ks. Buber 1962, 1999; Värri 2000, 2004). Opettajan on tärkeää osata ja uskaltaa kohdata oppilaansa sekä sivistyneenä asiantuntijana että tuntevana ihmisenä.

Tämä oppimisen emotionaalinen ulottuvuus on Leinosen (2002) mukaan ymmärretty jo Augustinuksen aikana, ja tunnetaidot ovat nousseet opettajuusdiskurssiin uudestaan vahvemmin etenkin myötätuntotutkimusten saatua tuulta siipiensä alle (ks. esim. Blomberg 2008, 4, 114). Myös Levinasin (1996, 79) ajatus siitä, kuinka Toinen tulee olennaisesti

läemmäksi Minua silloin, kun Minä tuntee itsensä vastuulliseksi ja pyrkii avautumaan Toisen toiseudelle, korostaa opettajan vastuullisen, ymmärtämään pyrkivän ja oppilaista aidosti välittävän roolin merkitystä kohtaamisissa. Purjoa (2010, 389) lainatakseni ”elämänviisauden, sydämen sivistyksen perusta on kuitenkin rakkaus” – kenties opettajan työn ytimessäkin on yhä säilynyt ja tulevaisuudessakin säilyy pedagoginen rakkaus (ks. esim. Määttä & Uusiautti 2012; Skinnari 2004).

Miten sitten tiivistäisin tutkimuksen pohjalta ajatukseni siitä, millaisia opettajia yhtenäisessä peruskoulussa tarvitaan – ja mitä tarvitaan opettajuuden rakennuspalikoiksi yhtenäisen peruskoulun kontekstissa? Tutkimusprosessin aktiivisen aineistonkeruun aikana peruskoulun yhtenäisyys oli vielä verrattain uusi ilmiö, ja myös tutkimuskoulu oli vasta rakentumassa kaikki perusopetuksen vuosiluokat 1–9 kattavaksi yhtenäiseksi peruskouluksi. Nyt kymmenisen vuotta myöhemmin on mielenkintoista reflektoida yhtenäisen peruskoulun opettajuuden nykytilaa peilaten sitä omiin tutkimustuloksiini.

Aineistonkeruun aikana tutkimuskoulun opettajat kehittivät koulun toimintakulttuuria sekä yhtenäiseksi että luokan-, aineen- ja erityisopettajien ammattitaitoa monipuolisesti hyödyntävän tiimityöskentelyn suuntaan. He muun muassa sopivat yhdessä koulun arvopohjasta, säännöistä, toimintatavoista ja traditioista, työstivät sekaryhmissä koulun opetussuunnitelmaa, tekivät kollegoiden kanssa opetusyhteistyötä erilaisten projektien muodossa sekä järjestivät säännöllisesti oppilaat, opettajat ja vanhemmat yhteen kokoavia juhlia ja muita tapahtumia. Koululla hyödynnettiin osittain samanaikaisopetusta, sijaistettiin ristiin ja opetettiin joustavasti yli nivelvaiheen. Koulun arvoprosessiin osallistui koko koulun henkilökunta, joka kohtasi muutenkin toisiaan luontevasti päivittäin koko henkilöstön yhteisessä taukotilassa, Pannuhuoneessa. Lisäksi opettajat jakoivat aktiivisesti osaamistaan erityisesti oppituntien ulkopuolella spontaanisti toisiaan kohdatessa.

Vaikka opettajilla oli hyvä yhteishenki, koulun oppilaista pidettiin huolta yhdessä ja yhteistyötä tehtiin etenkin varsinaisten oppituntien ulkopuolella myös yli luokka-asteiden ja oppiainerajojen, näkyivät erilaisten opettajakulttuurien kohtaamisen haasteet etenkin virallisissa kokouksissa välillä myös tutkimuskoululla. Erityisen hyvin nämä erilaisten maailmojen yhteentörmäämiset tulivat näkyviksi kokouksissa, joissa keskusteltiin arvioinnista, kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä tai koulun säännöistä ja niiden rikkomisen seurauksista. Ristiriitatilanteet ratkaistiin kuitenkin yhdessä avoimella, rakentavalla vuorovaikutuksella.

Tutkimuskoululla keväällä 2017 uudestaan vieraillessani keskustelin Avainopettajan kanssa kiireettä väitöstutkimuksestani. Tapasin tuolloin ohimennen myös koulun kotitalousopettajan Pasin sekä yhden koulun laaja-alaisista erityisopettajista. Tutkimuskoulun oppilasmäärä on yli tuplaantunut ja opettajiakin on nyt noin 50 % enemmän (30 > 45) kuin aineistonkeruun aikaan. Silti koululla oli Avainopettajan mukaan säilynyt yhtenäisyyttä ja

jaettua asiantuntijuutta edistävä ilmapiiri. Koulun laajennusosan valmistuttua koulun yhteyteen siirtyi myös päiväkotiki sekä nuorisotoimi; tämä vastaa hyvin Kyllösen (2011, 122–125) skenaariota tulevaisuuden koulusta ”alueensa monitoimikeskuksena” (ks. myös Nuikkinen 2005, 35–36).

Opettajat oli jaettu yhä selkeämmin tiimeihin, joihin kuului sekä luokan- että aineenopettajia. Tiimien vastuulla on esimerkiksi ilmiöopetuksen, arviointikäytänteiden tai muotoiluoppimisen kehittäminen. Luokanopettajista moni opettaa tutkimuskoululla edelleen myös aineenopetuksen puolella, ja osa koulun aineenopettajista opettaa 7.-luokkalaisia nuorempiakin oppilaita. Aineistossani mukana oleva kaksoiskelpoinen opettaja Pasi oli välissä siirtynyt luokanopetuksesta kokonaan koulun päätoimiseksi kotitalousopettajaksi, mutta syksyllä 2017 hän oli siirtymässä 1. luokan luokanopettajaksi muutosta innolla odottaen. Avainopettaja puolestaan oli luopunut kuvataiteen aineenopetuksesta ja apulaisrehtorin tehtävistä ja siirtynyt kokonaan luokanopettajaksi, ja hänkin oli 20 vuoden tauon jälkeen siirtymässä syksyllä Pasiin rinnakkaisluokan luokanopettajaksi uusille ekaluokkalaisille. Opettajuuden voidaankin tulkita rakentuneen yhä moniulotteisemmaksi yhtenäisen peruskoulun kontekstissa, ja sekä työyhteisön että urapolkujen rikastuneen.

Tutkimuskoulu on kasvanut ja muuttunut, uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet tulleet syksystä 2016 alkaen voimaan ja peruskoulun opettajuuskin tuntuu olevan jälleen muutoksen pyörteissä: kouluilla on menty yhä vahvemmin muun muassa yhteisopettajuuden suuntaan, oppilaita ohjataan yhä avoimemmissa oppimisympäristöissä eri oppiaineiden opetusta eheyttäen, oppilaan ainutlaatuista ihmisarvoa painottaen ja digitaalisia materiaaleja ja välineitä hyödyntäen. (Ks. POPS 2014.) Aktiivisen tieteellisiin konferensseihin osallistumisen, tuoreisiin tutkimuksiin perehtymisen, lukuisten keskusteluiden, tutkimuskoululla uudestaan keväällä 2017 vierailemisen sekä koulun nykyisiin kotisivuihin ja toimintakertomuksiin tutustumisen kautta olen kuitenkin vakuuttunut siitä, että tutkimusaineistostani nousseet tulokset ovat reliaabeleja edelleen.

Tutkimustulosteni mukaan opettajuus rakentuu yhtenäisen peruskoulun kontekstissa laajentuvan kompetenssin, syvällisemmän oppilaantuntemuksen, monipuolisemman ja samalla myös kompleksisemmän vuorovaikutuksen sekä jatkuvan kasvun ja kehittymisen suuntaan. Yhtenäisessä peruskoulussa aineenopettajat kohtaavat päivittäin koulutaipaleensa alussa olevia lapsia heihin jo vuosia ennen aineenopetukseen siirtymistä hiljaksiin tutustuen ja luokanopettajat näkevät oppilaidensa kasvavan lapsista teineiksi koulun siipien suojassa. Yhtenäisessä peruskoulussa myös opettajien väliset kohtaamiset monimuotoistuvat ja asiantuntijuus laaja-alastuu.

Parhaimmillaan yhtenäinen peruskoulu rakentaakin opettajuutta kohti taitavaa ja eettistä ihmisten kohtaamista, laajenevaa sisältöosaamista ja jaettua asiantuntijuutta sekä aktiivisempaa yhteiskunnallisen vaikuttajan roolin tiedostamista ja yhteistyön tekemistä. Monimuotoistuneet kohtaamiset kasvatustieteelle tai oppiainelähtöiselle ajattelulle ”altistumi-

sineen” voivat myös syventää yhtenäisen peruskoulun opettajan ymmärrystä maailmankuvista ja situaatiotekijöistä sekä niiden merkityksestä vuorovaikutukselle, oppimiselle ja ihmisenä kasvamiselle. Uhkakuvina voidaan nähdä opettajuuden pirstaloituminen, kiireen ja uupumusriskin lisääntyminen sekä akateemisten heimokulttuurien välisten yhteen-törmäyksien aiheuttama vetäytyminen tai kyynistyminen.

Opettajuuden rakentumista perusopetuksen yhtenäisyyttä tukevaan suuntaan voidaan edistää jo opettajankoulutuksesta alkaen luomalla kaikille perusopetuksen opettajille mahdollisimman yhteinen ammatillinen kieli, vahvistamalla ymmärrystä yhtenäisen peruskoulun opettajan työstä ja ammatti-identiteetistä sekä mahdollistamalla eri koulutussuunnissa opiskelevien tulevien peruskoulunopettajien väliset kohtaamiset ja laaja-alainen opettajan kelpoisuus.

Myös muiden opettajuutta ohjaavien valtakunnallisen tason rakenteiden, kuten työehtojen ja opetussuunnitelmien, merkitys yhtenäisyyden rakentajana tai hidasteena on opettajille suuri. Esimerkiksi arvioinnista sopiminen oli tutkimuskoululla ollut Avainopettajan mukaan yhä lukuvuonna 2016–2017 haasteellista: osa opettajista kannattaa numeerista arviointia, osa sanallista, osa jotain niiden väliltä. Mikäli arviointi kirjattaisiin perusopetuksen opetussuunnitelmassa koulukohtaisen osan sijaan valtakunnalliseen tai ainakin kuntakohtaiseen osuuteen, välttyttäisiin opettajayhteisöjen sisällä pahimmilta yhteentörmäyksiltä arviointiin liittyen – ja samalla eri koulujen oppilasarviointi tasapuolistuisi. Yhtenäisen peruskoulun opettajien potentiaalisia yhteentörmäyksen paikkoja voitaisiin vähentää myös palkkausta ja muita työehtoja edelleen tasapuolisemmiksi ja joustavamiksi kehittämällä.

Koulun tasolla yhtenäisyyttä voidaan tukea muun muassa kehittämällä toimintakulttuuria ja oppimisympäristöä vuorovaikutukselliseksi ja yhteistyöhön rohkaisevaksi. Myös tilaratkaisuilla voidaan edistää yhtenäisyyttä ja rikastaa vuorovaikutusta – tai hidastaa vuorovaikutteisen toimintakulttuurin syntymistä ja estää kohtaamisia yli luokka-asteiden ja oppiainerajojen. Tutkimuskoululla oli kosteusvaurioiden vuoksi jouduttu tilapäisesti luopumaan aineistonkeruun aikaisesta koko henkilökunnan yhteisestä Pannuhuoneesta. Avainopettajan mukaan opettajat olivat kuitenkin ehtineet tottua yhdessä tekemisen kulttuuriin niin hyvin, että he kohtasivat toisiaan silti edelleen mutkattomasti sekä uudessa, aiempaa pienemmässä ja syrjäisemmässä taukotilassa että kokoustiloissa, ruokalassa ja välituntialueella. Luokkahuoneet oli myös sijoitettu yhä niin, että eri vuosiluokkien oppilaat sekä opettajat kohtaavat päivittäin toisiaan luontevasti koulun käytävillä.

Tutkimustuloksista nousi esiin kohtaamisten merkitys myös yksittäisten opettajien ammatilliselle kasvulle. Yhtenäisessä peruskoulussa opettajat kohtaavat oppilaita 6-vuotiaista koulutulokkaista aina täysi-ikäisyyden kynnykselle asti, joka mahdollistaa opettajille sekä uudenlaiset urapolut että roolit eri-ikäisten lasten ja nuorten kanssa työskennellen ja heitä

vapaamuotoisesti esimerkiksi välituntivalvonnoissa, ruokalassa ja koulun käytävillä kohdaten. Opettajat kohtaavat yhtenäisessä peruskoulussa myös aiempaa enemmän eri heimokulttuureissa kasvaneita kollegoja, joka mahdollistaa aineenopettajille kasvatuksen näkemisen yhä selkeämmin osana opettajuutta ja vastaavasti luokanopettajille aineenhallinnallisten näkökulmien syvenemisen. Yksittäisen opettajan vastuulle jää esimerkiksi oman ammatti-identiteetin vahvistaminen, vahvuuksiensa hyödyntäminen, osaamisensa kehittäminen, työyhteisöön kiinnittyminen, koulun kehittämiseen ja tiimityöhön osallistuminen, sekä itsensä että toisten arvostaminen ja kohtaamisissa aidosti läsnä oleminen.

Sikkelän (2003) mukaan kaikki aktuaalinen elämä on kohtaamista ja kohtaaminen merkitsee avoimuutta toiselle; tässä tutkimuksessa tuoksi 'toiseksi' voidaan ajatella paitsi kohdattavat ihmiset myös erilaiset tilanteet, tiedonalat, kulttuurit, arvot ja opettajana toimimisen reunaehdot. On tärkeää pysähtyä kohtaamaan myös itsensä, löytämään vahvuutensa opettajana ja pärjäämään haasteellisempien puoliensa kanssa kohti riittävän hyvää opettajuutta jokapäiväisissä valinnoissa kulkien.

Ei ole olemassa vain yhdenlaista yhtenäisen peruskoulun opettajuutta, vaan se on ilmiönä moniulotteinen ja dynaaminen – aivan kuten se maailmakin, jonka vaikutuspiirissä opettajat kasvatusta ja sivistystyötä tekevät. Äiti Teresaa lainaten ”ei ole tärkeää tehdä paljon, vaan tehdä koko sydäimestään se minkä tekee”. Tuon sydämenpalon sytyttämiseksi ja ylläpitämiseksi opettajilla tulee yhtenäisessä peruskoulussakin olla mahdollisuus löytää omannäköisensä opettajuuden polkunsä, samalla silti oppilaiden koulupolun ja opettajayhteisön yhtenäisyyttä tukien.

Yhtenäisen peruskoulun opettajuuden ydin on tiivistetysti sekä toisten että itsensä kohtaamisen kyvyssä ja halussa. Peruskoulunopettajat tarvitsevatkin ennenkaikkea välineitä ja aikaa aitoihin kohtaamisiin ja opettajana kasvamiseen.

Lähteet

Aaltola, J. (2002). Opettaja sivistyksen rakentajana. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) *Opettajuus muutoksessa*. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.

Aarnio, H. (1999). *Dialogia etsimässä - opettaja opiskelijoiden dialogin kehittyminen tieto- ja viestintätekniistä ympäristöä varten*. Tampereen yliopisto: Tampere.

Aho, E. (2000). Taistelu peruskoulusta. Teoksessa S. Wass (toim.) *Onko peruskoulu romuttunut? Peruskoulu 25 vuotta*. Luokanopettajaliitto. Helsinki: Okka-säätiö, 18–25.

Aho, E. (2005). Salaista koulutuspolitiikkaa kylmän sodan kuumina vuosina. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström ja J. Puhakka (toim.). *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Helsinki: Yliopistopaino, 54–60.

Ahonen, S. (2003). *Yhtenäinen koulu: tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään*. Tampere: Vastapaino.

Ahonen, S. (2004). Opettaja kansalaisen mallina ja mentorina. Teoksessa J. Rantala & A. Siikaniva (toim.) *Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksen haasteena*. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 3. Helsinki: Hakapaino, 19–32.

Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27, 308–319.

Alava, J., Halttunen, L. & Risku, M. (2012). *Muuttuva oppilaitosjohtaminen*. Tilannekatsaus – toukokuu 2012. Opetushallitus.

Almiala, M. (2008). *Mieli paloi muualle – opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 128. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Antikainen, A., Rinne R., & Koski, L. (2006). *Kasvatussosiologia*. Helsinki: WSOY.

Anttila, P. (2014). *Tutkimisen taito ja tiedon hankinta*. Viitattu 30.12.2016. Saatavilla [<https://metodix.fi/2014/05/17/anttila-pirkko-tutkimisen-taito-ja-tiedon-hankinta/>]

Aristoteles. (1989). *Nikomakhoksen etiikka*. (Suom. S. Knuuttila). Helsinki: Gaudeamus.

Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J. & Lofland, L. (Ed.) (2001). *Handbook of Ethnography*. London: SAGE Publications.

Autio, V-M. (1993). Perus- ja keskiasteen koulutus uusille urille. Teoksessa *Opetusministeriön historia VI*. Helsinki: Opetusministeriö, 62–197.

Becher, T. (1989). *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the culture of disciplines*. Buckingham: SRHE & Open University Press.

Becher, T. & Trowler, P. (2001). *Academic Tribes & Territories*. 2nd Edition. Bury St. Edmunds, Suffolk: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189.

Berg, G. (2007). From structural dilemmas to institutional imperatives: a descriptive theory of the school as an institution and of school organizations. *Journal of Curriculum Studies*, 39(5), 577–596.

Berg, P. (2010). *Ryhmärajoja ja hierarkioita: etnografinen tutkimus peruskoulun yläasteen liikunnanopetuksesta*. Helsinki: Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitos.

Blomberg, S. (2008). *Noviisiopettajana peruskoulussa: aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 291. Helsinki: Yliopistopaino.

Brante, T. (1988). Sociological approaches to the professions. *Acta Sociologica*, 31(2), 19–142. Viitattu 22.5.2017. Saatavilla [www.jstor.org/stable/4200695]

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (2002). Ekologisten järjestelmien teoria. Teoksessa R. Vasta (toim.) *Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä*. (Suom. A. Toppi). 2. painos. Kuopio: Unipress, 221–288.

Buber, M. (1962). Über das Erzieherische. Reben über Erziehung. Teoksessa M. Buber. *Werke. Erster Band. Schriften zur Philosophie*. Kösel-Verlag: Verlag Lambert Schneider, 787–808.

Buber, M. (1993). *Minä ja Sinä*. (Suom. J. Pietilä) Helsinki: WSOY.

Buber, M. (1985). *Between Man and Man* (Trans. R. G. Smith) [originally published in 1947] New York: MacMillan.

Buber, M. (1999). *Minä ja Sinä*. 3. painos. (Suom. J. Pietilä) [saksankielinen alkuperäinen teos 1923] Juva: WSOY.

Cantell, H. & Kallioniemi, A. (2016). (toim.), *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* Jyväskylä: PS-kustannus.

Cohen, L. & Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. 5th Edition. London: Routledge.

Czarniawska, B. (2007). *Shadowing: And Other Techniques for Doing Fieldwork in Modern Societies*. Copenhagen: Liber, Copenhagen Business School Press.

Davey, R. (2013). *The Professional Identity of Teacher Educators: Career on the cusp?* Teacher Quality and School Development. UK: Routledge.

Day, C. (1999). *Developing teachers. The challenges of lifelong learning*. London & Philadelphia: Falmer Press.

Emerson, R.M., Fretz, R. I. & Shaw, L. L. (2001). Participant Observation and fieldnotes. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland. (Ed.) *Handbook of Ethnography*, 339–351.

Engstrom, C.L. (2010). *Shadowing practices: Ethnographic accounts of private eyes as entrepreneurs*. Southern Illinois University Carbondale. Viitattu 22.05.2017. Saatavilla [<http://opensiuc.lib.siu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1136&context=dissertations>]

Eskola, J. & Suoranta, J. (2000). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Fullan, M. (1994). *Muutosvoimat. Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa*. (Suom. T. Kananoja.) [Alkuteos: Change Forces – Probing the Depths of Educational Reform] Helsinki: Painatuskeskus Oy.

Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Fullan, M. (2007). *The NEW meaning of educational change*. 4th Edition. New York: Teachers College Press.

Giddens, A. (1985). Time, Space and Regionalisation. Teoksessa D. Gregory & J. Urry (toim.) *Social Relations and Spatial Structures*. London: Macmillan Education, 265–295.

Goodson, I. (2008). *Investigating the teacher's life and work*. Rotterdam: Sense Publishers.

Gordon, T. (1999). Materiaalinen kulttuuri ja tunteet koulussa. Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 99–116.

Gordon, T. (2003). Aika-tila-polut fyysisessä koulussa. Teoksessa E. Lahelma & T. Gordon (toim.) *Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1:2002. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto, 59–73.

Gordon, T. (2005). Kulttuurit, erot ja kohtaamiset. Teoksessa R. Mietola, E. Lahelma, S. Lappalainen & T. Palmu. (toim.) *Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä: erontekoja ja yhdessä tekemistä*. Kasvatusalan tutkimuksia 22. Turku: Painosalama, 163–175.

Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. (2000). *Making Spaces. Citizenship and Difference in Schools*. New York: MacMillan Press.

Gordon, T., Holland, J., & Lahelma, E. (2001). Ethnographic Research in Educational Settings. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland. (Ed.) *Handbook of Ethnography* London: Sage Publications, 188–203.

Gordon, T., Holland, J., Lahelma, E. & Tolonen, T. (2005). Hidden from Gaze: Problematising Action in the Classroom. *Qualitative Research* 5(1), 113–131.

Gordon, T. & Lahelma, E. (2003). Vuorovaikutus ja ihmissuhteet informaalisissa koulussa. Teoksessa E. Lahelma & T. Gordon. (toim.) *Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto, 42–58.

Gordon, T., Lahelma, E., Hynninen, P., Metso, T., Palmu, T. & Tolonen, T. (1999). Learning the Routines: Professionalisation of Newcomers in Secondary School. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 12(6), 689–706.

Gordon, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. (1995). “Koulu on kuin...” metaforat fyysisen koulun analysoinnin välineenä (“School is like...” Using metaphors in analyzing physical school). *Nuorisotutkimus* 3, 3–12.

Haavio, M. (1954). *Opettajapersoonallisuus*. Jyväskylä: Gummerus.

Haggarty, L. & Postlethwaite, K. (2003). Action Research: A Strategy for Teacher Change and School Development? *Oxford Review of Education*, 29(4), 423–448.

Hakala, K. (2007). *Paremmiin tietäjän paikka ja toisin tietämisen tila. Opettajuus (ja tutkijuus) pedagogisena suhteena*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 212. Helsinki: Yliopistopaino.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (2004). *Tutkiva oppiminen; järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. Porvoo: WSOY.

Hakkarainen, K. & Paavola, S. (2008). Asiantuntijuuden kehittyminen, hiljainen tieto ja uutta luovat tietokäytännöt. Teoksessa A. Toom, J. Onnismäa & A. Kajanto (toim.) *Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 59–82.

Halila, A. (1949). *Suomen kansakoululaitoksen historia. Ensimmäinen osa. Kansanopetus ennen kansakoulua ja kansakoululaitoksen synty*. Porvoo–Helsinki: WSOY.

Halinen, I. & Pietilä, A. (2005). Yhtenäisen perusopetuksen kehityksestä. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Helsinki: Yliopistopaino, 95–107

Halinen, I. & Pietilä, A. (2007). Perusopetuksen yhtenäisyyden eri vaiheet. Teoksessa A. Pietilä & E. Vitikka (toim.) *Tarinoita yhtenäisestä perusopetuksesta*. Helsinki: Opetushallitus, 7–13.

Hamarus, P. (2006). *Koulukiusaaminen ilmiönä: yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta*. Jyväskylän yliopisto.

Hammersley, M. (1990). *Reading Ethnographic Research. A Critical Guide*. Lontoo: Longman.

Hansen, P. (2007). *Yhteiskunnallista opettajuutta etsimässä. Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hankkeen loppuraportti. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 10*. Helsinki: Hakapaino.

Harjunen, E. (2002). *Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 10. Turku: Painosalama Oy.

Heikkinen, H. & Huttunen, R. (2007). Opettaja ihmisenä ja ammattilaisena. Teoksessa E. Estola, H. Heikkinen & R. Räsänen (toim.) *Ihmisen näköinen opettaja*. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä. Oulu: Oulu University Press, 15–28.

Heikkinen, H. L. T., Aho, J. & Korhonen, H. (2015). *Ope (ei) saa oppia. Opettajankoulutuksen jatkumon kehittäminen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitos.

Heiskari, A. (2008). Arabian koulu: Milloin yhtenäisyyttä on riittävästi? Teoksessa P. Johnson & K. Tantt (toim.) *Kestäviä ratkaisuja kouluun. Kokemuksia yhtenäisestä perusopetuksesta*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 171–186.

Helakorpi, S. (1996). *Koulun tiimityö*. Hämeenlinna: Ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Helakorpi, S. (1999). *Kouluttajan asiantuntijuus ja sen kehittäminen*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Helakorpi, S. (2001). Koulun toimintakulttuurin muutos – kohti dialogista vuorovaikutusta. *Kasvatus*, 32(4), 392–401.

Helakorpi, S. (2005). *Työn taidot. Ajattelua, tekoja ja yhteistyötä*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Helakorpi, S., Juuti, P. & Niemi, H. (1996). *Tiimiorganisoitu koulu*. Opetus 2000. Juva: WSOY.

Hellström, M. (2004). *Muutosote. Akvaarioprojektin pedagogisten kehittämishankkeiden toteutustapa ja onnistuminen*. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 249. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Hirsjärvi S., Remes P. & Sajavaara P. (2014). *Tutki ja kirjoita*. 20. painos. Helsinki: Tammi.

Hoikkala, T. & Paju, P. (2013). *Apina pulpetissa*. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 139. Helsinki: Gaudeamus.

Hollo, J. (1959). *Kasvatuksen teoria. Johdatus yleiseen kasvatustieteen oppiin*. Helsinki: WSOY.

Holopainen, A. (2007). *Changes in meanings of teacherhood among Finnish nurse teachers: a substantive theory of nurse teacherhood*. Kuopio University Publications E. Social Sciences 143. Kuopio: Kopijyvä.

Holopainen, P., Ojala, T., Orellana, T. & Miettinen, K. (toim.) (2005). *Siirtymät sujuviksi. Ehyttä koulupolkua rakentamassa*. Helsinki: Opetushallitus, 5–8.

Honkala, S. (2009). *Toiseuden filosofiaa - oman itsen ja toisen kohtaamista*. [Filosofi Johannes Ojansuun haastattelu Cultural Recreation Bulletin 2/2009 -verkkojulkaisussa]. Viitattu 19.05.2017. Saatavilla [http://curec.hamk.fi/index.php%3Foption=com_content&view=article&id=110:johannes-ojansuu-filosofi-ja-runoilija&catid=47:kulttuuripeili-22009&Itemid=5.html]

Hovila H. (2004). *Opettajan oppilaan kohtaaminen koulusituaatiossa*. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos. Acta Universitatis Tamperensis 1031. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print.

Husu, J. & Toom. A. (2016) *Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutus-tutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämisohjelman laatimisen tueksi*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 33.

Huusko, J. & Pietarinen, J. (1999). Koulun kehittämisen perustaa: Opettajien vuorovaikutuskulttuuri ja oppilaiden kokemukset. Teoksessa Vanhalakka-Ruoho, M. (toim.) *Kohti yhteistä oppimista. Kannanottoja koulun kehittämiseen*. Joensuu: Joensuun yliopisto, 55–81.

Huusko, J. & Pietarinen, J. (2000). Yhtenäinen peruskoulu – pedagoginen vai hallinnollinen koulun kehittämistehtävä? Teoksessa Vanhalakka-Ruoho, M. (toim.) *Sillanrakentajan opas. Toimintamalleja koulun kehittämiseen*. Joensuu: Joensuun yliopisto, 23–48.

Huusko, J., & Pietarinen, J. (toim.) (2002). *Yhä parempi paikka kasvaa ja oppia – punnittua puhetta koulun kehittämisestä*. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Huusko, J., Pietarinen J., Pyhältö, K. & Soini, T. (2007). *Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu – yhtenäisen peruskoulun ehdot ja mahdollisuudet*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Hytönen, J. (1982). *Opettajankoulutuksen teoria-aineksia. Käytännön sovellutuksena Helsingin yliopiston luokanopettajan koulutusohjelma.* Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 1. Helsinki: Helsingin Yliopiston Monistuspalvelu.

Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (toim.) (2005) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina.* Helsinki: Yliopistopaino.

Härkönen, U. (2008). Teorian ja tutkimuskohteen vuorovaikutus – Bronfenbrennerin ekologinen systeemiteoria ihmisen kehittymisestä. Teoksessa Niikko, A., Pellikka, I. & Savolainen, E. *Oppimista, opetusta, monitieteisyyttä. Kirjoituksia Kuninkaankartanonmäeltä.* Savonlinna: Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 21–39.

Iandoli, L. & Zollo, G. (2008). *Organizational Cognition and Learning: Building Systems for the Learning Organization.* Information Science Publishing. New York: Hershey.

Iisalo, T. (1984). Peruskoulu ja sen vaihtoehdot. Suomen peruskoulukeskustelun keskeiset vaiheet. Teoksessa T. Iisalo, E. Lahdes & E. Viitaniemi. *Suomen peruskoulun synty ja toteutuminen.* Turun opettajankoulutuslaitos. Julkaisusarja A5, 4. painos, 1–107

Iisalo, T. (1991). *Kouluopetuksen vaihteita. Keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin.* 3. painos. Keuruu: Otavan Painolaitokset.

Iisalo, T., Lahdes, E. & Viitaniemi E. (toim.) (1984). *Suomen peruskoulun synty ja toteutuminen.* Turun opettajankoulutuslaitos. Julkaisusarja A5, 4. painos.

Isoherranen, K. (2012). *Uhka vai mahdollisuus – moniammatillista yhteistyötä kehittämässä.* Akateeminen väitöskirja. Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja 2012:18. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Itkonen, M. (1996). *Itseysteni ja toiseutesi – opettajuutemme jäljitetty maa. Esseistinen montaasi kasvatustieteiden perustaksi.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Itälä, J. (2005). Elinkeinorakenteen muutos ratkaisi koulu-uudistuksen. Teoksessa Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Helsinki: Yliopistopaino, 13–17.

Jakku-Sihvonen, R. (2005). Kasvatustieteiden opetus ja asiantuntijan arkipätevyys. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. (toim.) *Uudenlaisia maistereita*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 125–150.

Jalava, M. (2006). *J. V. Snellman. Mies ja suurmies*. Helsinki: Tammi, 125–150.

Jallinoja, R. (2006). *Perheen vastaisku. Familistista käännettä jäljittämässä*. Helsinki: Gaudeamus.

Jauhiainen, P. (1995). *Opetussuunnitelmatyö koulussa. Muuttuuko yläasteen opettajan työ ja ammattikuva?* Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Johnson, P. (2004). *Opettajat yhtenäisen perusopetuksen rakentajina*. Kasvatustieteen lisensiaattitutkimus. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutti. Kokkolan yliopistokeskus.

Johnson, P. (2006). *Rakenteissa kiinni? Perusopetuksen yhtenäistämisprosessi kunnan kouluorganisaation muutoshasteena*. Jyväskylän yliopisto. Chydenius instituutti. Kokkolan yliopistokeskus. Chydenius-instituutin tutkimuksia 4/2006. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.

Johnson, P. (toim.). (2007). *Suuntana yhtenäinen perusopetus: uutta koulukulttuuria etsimässä*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Johnson, P. (2008). Johtaminen tukemaan peruskoulun yhtenäisyyttä. Teoksessa Johnson, P. ja Tanttu, K. (toim.). *Kestäviä ratkaisuja kouluun. Kokemuksia yhtenäisestä perusopetuksesta*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 61–76.

Johnson, P. ja Salo, P. (2008). Koulun kestävän kehityksen edellytykset. Teoksessa Johnson, P. ja Tanntu, K. (toim.). *Kestäviä ratkaisuja kouluun. Kokemuksia yhtenäisestä perusopetuksesta*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 18–40.

Johnson, P. ja Tanntu, K. (toim.). (2008). *Kestäviä ratkaisuja kouluun. Kokemuksia yhtenäisestä perusopetuksesta*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Jokinen, H. (2000). *Yhtenäisen perusopetuksen toimintaedellytykset ja mahdollisuudet*. Jyväskylän kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1:2000.

Jokiniemi, S. (2006). Uusi opettajuus, ammatti-identiteetti ja tiedonhankinta. *Informaatiotutkimus* 25(3), 57–68.

Jumppanen, L. (1993). *Kuka oli kelvollinen opettamaan 11- ja 12-vuotiaita: tutkimus oppikoulun opettajien ja kansakoulunopettajien edunvalvonnasta ja sen tuloksellisuudesta Suomen koululaitoksen uudistuksen yhteydessä kouluohjelmakomitean mietinnöstä 1959 vuoden 1985 koululakeihin*. Turku: Turun yliopisto.

Juuti, P. (2002). *Johtaminen ja työyhteisön hyvinvointi*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Juuti, P. (2006). *Organisaatiokäyttäytyminen*. Helsinki: Otava.

Jyrhämä, R. (2002). *Ohjaus pedagogisena päätöksentekona*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Kalo, I. (2008). Johtamisen haasteet suuressa yhtenäiskoulussa. Teoksessa Johnson, P. & Tanntu, K. *Kestäviä ratkaisuja kouluun. Kokemuksia yhtenäisestä perusopetuksesta*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 77–88.

Kansakoulun opetussuunnitelmakomitea. (1952). *Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö: 2, Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma*. Helsinki: Valtioneuvosto.

Kansanen, P. (1996). Opettajan pedagoginen ajattelu ja sen ”opettaminen”. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja*, 2, 45–50.

Kansanen, P. (2003). Opettajuuden kynnyksellä. *Didacta varia* 8(1), 93–94.

Kansanen P. (2004). *Opetuksen käsitemaailma*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kari, J. (1992). *Opetus- ja kasvatustyö ammattina*. Helsinki: Otava.

Kari, J. (1996). *Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus*. Helsinki: Otava.

Kari, J. & Heikkinen, H. (2001). Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa (toim.) J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä, *Opettajan taipaleelle*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos, 41–60.

Karikoski, A. (2009). *Aika hyvä rehtoriksi. Selviääkö koulun johtamisesta hengissä?* Helsinki: Helsingin yliopisto.

Kautto, V. (2004). *Tieteellisen kirjallisuuden ohjaus yliopisto-opetuksessa. Neljän tieteenalan tarkastelu*. Oulu: Oulun yliopisto.

Kekäle, J. & Lehtikoinen, M. (2000). *Laatu ja laadun arviointi eri tieteenaloilla*. Psykologian tutkimuksia 21. Joensuun yliopisto, yhteiskuntatieteiden tiedekunta. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Keltikangas-Järvinen, L. (2006). *Temperamentti ja koulumenestys*. Helsinki: WSOY.

Kiviniemi, K. (2000). *Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankoulutuksen käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista*. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy.

Kohonen, V. (2005). Aineenopettajakoulutuksen kehittämisen mahdollisuuksia. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Uudenlaisia maistereita: kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjoja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 277–298.

Kohonen, V. & Kaikkonen, P. (1998). Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristipaineissa. Teoksessa (toim.) Niemi, H. *Opettaja modernin murroksessa*. Opetus 2000. Jyväskylä: Atena Kustannus, 130–143.

Koivisto, P. (2007). "Yksilöllistä huomiota arkisissa tilanteissa." *Päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen lasten itsetuntoa vahvistavaksi*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 311. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

Kolb, D. A. (1990). Learning styles and disciplinary differences. In (Ed.) A. W. Chickering. *The modern American college*. San Francisco, CA: Jossey Bass, 232–255.

Konttinen, E. (1991). *Perinteisesti Moderniin. Professioiden yhteiskunnallinen synty Suomessa*. Jyväskylä: Vastapaino.

Korhonen, A. (2008). *Opettajien perustehtäväkäsitteet osana peruskoulun kehittämistä*. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Korpinen, E. (1996). *Opettajuutta etsimässä*. Helsinki: Kunnallissalan kehittämissäätiö.

Krokfors, L. (1998). Muuttuva opettajuus. Teoksessa Luukkainen, O. (toim.) *Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet*. Jyväskylä: Atena Kustannus, 68–88.

Kuikka, M. (2001). Kansanopetuksen suuret linjat. Teoksessa (toim.) M. Kuikka. *Koko kansan koulu – 80 vuotta oppivelvollisuutta*. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 2001. Jyväskylä: Opetushallitus, 152–182.

Kumpulainen, T. (2014). *Opettajat Suomessa 2013*. Koulutuksen seurantaraportit 2014:8. Opetushallitus. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy. Viitattu 19.5.2017. Saatavilla [http://www.oph.fi/download/156282_opettajat_suomessa_2013.pdf]

Kuuskorpi, M. (2012). *Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö. Käyttäjälähtöinen muunneltava ja joustava opetustila*. Turku: Turun yliopisto.

Kykyri, V-L. (2007a). Yksilösuorituksista kohti yhteispeliä. Teoksessa Johnson, P. (toim.) *Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä*. Jyväskylä: PS kustannus, 105–140.

Kykyri, V-L. (2007b). Kohtaamisen voima ja vuorovaikutuksen haasteet opetustyössä. Teoksessa Johnson, P. (toim.) *Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä*. Jyväskylä: PS kustannus, 189–220.

Kyllönen, M. (2011). *Tulevaisuuden koulu ja johtaminen. Skenaariot 2020-luvulla*. Tampere: Tampere University Press.

Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. (1997). *Tutkiva ja muuttuva koulu*. Porvoo: WSOY.

Laes, T. (2002). Opettajaksi ja sotilaaksi pyrkivät miehet psykometrisessä vertailussa. Teoksessa P. Räihä, & J. Kari (toim.) *Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys. Opiskelijavalinta valtakunnallisesti puntaroituna*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 99–118.

Lahelma, E. & Gordon, T. (toim.) (2003a). *Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsinki: Helsingin kaupunki, opetusvirasto.

Lahelma, E. & Gordon, T. (2003b). Opetus ja oppiminen virallisessa koulussa. Teoksessa Lahelma, E. & Gordon, T. (toim.) *Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1:2002. Helsinki: Helsingin kaupunki, opetusvirasto, 12–41.

Lahelma, E. & Gordon, T. (2007). Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 17–38.

Lahtero, T. (2011). *Yhtenäiskoulun johtamiskulttuuri. Symbolis-tulkinnallinen näkökulma*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Lammi, J. (2002). *Luokan- ja aineenopettajien käsityksiä yhtenäisestä peruskoulusta ja laaja-alaisesta opettajuudesta*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Lapinoja, K. P. (2006). *Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä*. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutti.

Lapinoja, K.P. & Heikkinen, H. (2006). Autonomia ja opettajan ammatillisuus. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Vantaa: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 144–161.

Lappalainen S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E., & Tolonen, T. (2007). *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.

Launonen, L. (2003). Opettaja eettisenä kasvattajana - historiallinen näköala kasvatusajattelun muutokseen. Teoksessa L. Isosomppi & M. Leivo (toim.) *Opettaja vaikuttajana? Juhlaseminaari professori Juhani Aaltolan 60-vuotispäivänä 5.2.2002*. Kokkola: Chydenius-instituutti, 35–43.

Launonen, L. & Pulkkinen, L. (2004). Koulu kasvuyhteisönä. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) *Koulu kasvuyhteisönä: kohti uutta toimintakulttuuria*. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–78.

Lehesvuori, S., Viiri, J. & Rausku-Puttonen, H. (2011). Introducing dialogic teaching to science student teachers. *Journal of Science Teacher Education* 22(8), 705–727.

Lehkonen, H. (2009). *Mikä tekee rehtorista selviytyjän? Perusopetuksen rehtoreiden käsityksiä työssä selviytymisestään*. Tampere: Tampere University Press.

Lehtisalo, L. & Raivola, R. (1999). *Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle*. Helsinki: WSOY.

Lehtovaara, M. (2004). Tieni fenomenologiaan. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara. (toim.) *Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta*. Tampere: Tampere University Press, 26–45.

Leinonen, M. (2002). Kohtaako opettaja oppilaansa? Historian näkökulmia opettamisen ja opettajuuden kysymyksiin. Teoksessa Sallila, P. & Malinen, A. (toim.) *Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 17–48.

Leinonen, A. M. (2008). *Ammatillinen opettajuus kansallisessa verkko-opetuksen kehittämishankkeessa*. Tampere: Tampereen University Press.

Levinas, E. (1996). *Etiikka ja äärettömyys – keskusteluja Philippe Nemon kanssa*. (Suom. A. Pönni & O. Pasanen). Helsinki: Gaudeamus.

Lindén, J. (2010). *Kutsumuksesta palkkatyöhön? Perusasteen opettajan työn muuttunut luonne ja logiikka*. Tampere: Tampere University Press.

Liusvaara, L. (2014). *Kun vaan rehtori on korvat auki. Koulun kehittämisellä pedagogista hyvinvointia*. Turku: Turun yliopisto.

Lonka, K. & Vaara, L. (2016). Yksin tekemisestä yhdessä tekemiseen. miksi ja miten? Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.), *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* Jyväskylä: PS-kustannus, 39–52.

Lortie, D. (2002). *Schoolteacher: a sociological study*. 2nd ed. Chicago: University of Chicago Press.

Luukkainen, O. (toim.) (1998). *Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet*. Jyväskylä: Atena Kustannus.

Luukkainen, O. (2000). *Opettaja vuonna 2010*. Helsinki: Opetushallitus.

Luukkainen, O. (2004). *Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Tampere: Tampereen yliopisto.

Luukkainen, O. (2005). *Opettajan matkakirja tulevaan*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Luukkainen, O. & Valli, R. (toim.) (2005). *Kaksitoista teesiä opettajalle*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Malinen, A. (2002). Opettajuus rakentuu ihmisasiantuntijuudesta ja asiantuntijuudesta. Teoksessa S. Sallila & A. Malinen (toim.) *Opettajuus muutoksessa*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 63–94.

Mayer, M. & Smith, A. (2007). The Practice of Change: Understanding the Role of Middle Managers, Emotions and Tools. *European Management Journal*.25(2), 79–80.

McDonald, S. (2005). Studying actions in context: A qualitative shadowing method for organizational research. *Qualitative Research*, 5(4), 455–473.

McTamaney C. (2007). *The Tao of Montessori: Reflections on Compassionate Teaching*. Lincoln: iUniverse Star.

Mehtäläinen, J. (2001). *Peruskoulun rakenteen ja sisällön kehittäminen Helsingin kaupungissa – Rakettihankkeen toimivuuden arviointi*. Helsinki: Helsingin kaupunki, opetusvirasto.

Meri, Matti. (1998). *Ole oma itsesi. Reseptologinen näkökulma hyvään opetukseen*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 194. Helsinki: Yliopistopaino.

Meri, M. (2005). Miksi (ei) perusopetuksen opettajan koulutus opettajankoulutuksen tutkinnonuudistuksen tavoitteena? Teoksessa R.

Jakku-Sihvonen (toim.) *Uudenlaisia maistereita: kasvatustalan koulutuksen kehittämislinjoja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 253–265.

Meri, M. & Toom, A. (2006). Ei takomalla vaan kyselemällä - sokraattinen menetelmä ja tahdikkuus opettajan taitavuuden elementteinä. Teoksessa J. Husu & R. Jyrhämä (toim.) *Suoraa puhetta: kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 57–68.

Metsämuuronen, J. (2003). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: International Methelp. Viitattu 25.05.2017. Saatavilla [<http://www.methelp.com/pdf/TTP4demo.pdf>]

Metsämuuronen, J. (toim.) (2006). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelp. Viitattu 24.5.2017. Saatavilla [<http://www.methelp.com/pdf/LTKsisal.pdf>]

Metsäpelto, R.-L., Vasalampi, K., Poikkeus, A.-M., Lerkkanen, M.-K., Salminen, J. & Mäensivu, M. (2017). Opettajien kokemuksia dialogisen opetuksen toteuttamisesta perusopetuksessa. *Kasvatus* 48(1), 6–20.

Meunier, D., & Vasquez, C. (2008). On shadowing the hybrid character of actions: A communicational approach. *Communication Methods and Measures*, 2(3), 167–192.

Miettinen, S. (2007). *Designing the Creative Tourist Experience – a Service Design Process with Namibian Craftspeople*. Helsinki: University of Art and Design Helsinki.

Mikkola, A. (2006). Kansalaisvaikuttaminen osaksi opettajuutta. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*. Jyväskylä: PS-kustannus, 53–59.

Moate, J. (2013). *Reconceptualising Teacherhood through the Lens of Foreign-language Mediation*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Moore, A. (2004). *The good teacher: dominant discourses in teaching and teacher education*. New York: RoutledgeFalmer.

Muhonen, H., Vasalampi, K., Poikkeus, A-M., Rausku-Puttonen, H. & Lerkkanen, M-K. (2016). Lämmin opettaja-oppilassuhde edistää kouluun sitoutumista. *Kasvatus* 47(2), 112–124.

Mäkelä, A. (2007). *Mitä rehtorit todella tekevät: Etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Määttä, K. & Uusiautti, S. (2012). Pedagoginen auktoriteetti ja pedagoginen rakkaus – Yhdessä vai vastakkain? *International Journal of Whole Schooling*, 8(1), 21–39.

Niemi, H. (1995). *Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 3. Tampere.

Niemi, H. (1996). Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) *Tutkiva opettaja* 2, 31–43.

Niemi, H. (toim.) (1998). *Opettaja modernin murroksessa*. Opetus 2000. Jyväskylä: Atena Kustannus.

Niemi, H. (toim.) (1999). *Opettajankoulutus modernin murroksessa*. Tampere: Tampereen yliopisto.

Niemi, H. (2011). Educating student teachers to become high quality professionals – A Finnish case. *C.E.P.S. Center for Educational Policy Studies Journal*, 1(1), 43–66.

Niemi, H. (2016). Erinomaisuus, sitoutuminen ja eettisyys. Miten hyvän työn kriteerit toteutuvat opettajan ammatissa? Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.), *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* Jyväskylä: PS-kustannus, 19–38.

Niemi, H. & Kohonen, V. (1995). *Towards new professionalism and active learning in teacher development: empirical findings on teacher education and induction*. Tampereen yliopiston opettajankoulutus laitoksen julkaisuja A2/1995. Tampere: Tampereen yliopisto.

Niemi, H. & Tirri, K. (1997). *Valmiudet opettajan ammattiin opettajien ja opettajien kouluttajien arvioimina*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 10/1997. Tampere.

Niikko, A. (1996). Näkökulmia opettaja-tutkijan työhön. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) *Tutkiva opettaja 2*, 107–124.

Niiniluoto, I. (1984). *Tiede, filosofia ja maailmankatsomus*. Helsinki: Otava.

Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.

Nuikkinen, K. (2005). *Terveellinen ja turvallinen koulurakennus*. Helsinki: Opetushallitus.

Nuikkinen, K. (2009). *Koulurakennus ja hyvinvointi. Teoriaa ja käyttäjän kokemuksia peruskouluarkkitehtuurista*. Tampere: Tampere University Press.

Nurmi, V. (1972). *Maamme koulutusjärjestelmä*. Porvoo: WSOY.

Nurmi, V. (1979). *Opettajankoulutuksen tähänastinen kehitys*. Porvoo: WSOY.

Nurmi, V. (1988). *Uno Cygnaeus. Suomalainen koulumies ja kasvattaja*. Helsinki: Valtion painatuskeskus ja Kouluhallitus.

Nurmi, V. (1989). *Kansakoulusta peruskouluun*. Porvoo: WSOY.

Nurmi, V. (1990). *Maamme opettajakorkeakoulut. Kasvatushistoriallinen perustutkimus*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 87. Helsinki: Yliopistopaino.

Närhi, P. (2012). *Nainen, pappeus ja ristiriita? Haastattelututkimus papin sukupuoleen liittyvien näkemyserojen aiheuttamista ristiriidoista Suomen evankelis-luterilaisessa kirkossa*. Helsinki: Helsingin yliopisto, Käytännöllisen teologian laitos.

OAJ. (2006). *OAJ:n näkemyksiä yhtenäisestä perusopetuksesta 2006*. Helsinki:OAJ.

Ojanen, S. (1990). *Ohjausprosessi opettajankoulutuksessa*. Täydennyskoulutusjulkaisuja n:o 5. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma. (2016.) Opetus- ja kulttuuriministeriön Uusi peruskoulu -ohjelmaan sisältyvä Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma. Viitattu 12.08.2017. Saatavilla [<http://minedu.fi/documents/1410845/3985888/Opettajankoulutuksen+kehitt%C3%A4misohjelma+%2813.10.2016%29/50c36e4b-7aff-4a0b-8b36-0199f1ebe7e8>]

Opettajankoulutusfoorumi. Opetus- ja kulttuuriministeriön Uusi peruskoulu -ohjelmaan sisältyvä Opettajankoulutusfoorumi. Viitattu 12.08.2017. Saatavilla [<http://minedu.fi/opettajankoulutus-foorumi>]

Paju, P. (2011). *Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana*. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 115. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.

Palmu, T. (2003). *Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä. Etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Patrikainen, R. (1997). *Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys, oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa*. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Patrikainen, R. (1999). *Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Pennanen, A. (2006). *Peruskoulun johtaminen. Modernista kohti transmodernia johtamista*. Acta Universitatis Ouluensis. E Scientiae Rerum Socialum 82. Oulu: Oulu University Press.

Peruskoulufoorumi. Opetus- ja kulttuuriministeriön Uusi peruskoulu - ohjelmaan sisältyvä Peruskoulufoorumi. Viitattu 16.05.2017. Saatavilla [<http://minedu.fi/peruskoulufoorumi>]

Peruskoulun opetussuunnitelmatoimikunnan mietintö I. 1970: A4. *Opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.

Peruskoulun opetussuunnitelmatoimikunnan mietintö II. 1970: A5. *Oppiaineiden opetussuunnitelmat*. Helsinki: Opetushallitus.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki: Kouluhallitus.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2009. Helsinki: Opetushallitus.

Pietarinen, J. (1999). *Peruskoulun yläasteelle siirtyminen ja siellä opiskelu oppilaan kokemana*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 50. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Pietarinen, J. (2004). Opettajankoulutus yhtenäisen peruskoulun asettamiin koulutushaasteisiin vastaamassa. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen. (toim.) *Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 47–58.

Pietarinen, J. (2005). Yhtenäinen perusopetus – mitä yhtenäisyys on? Teoksessa P. Holopainen, T. Ojala, T. Orellana & K. Miettinen (toim.) *Siirtymät sujuviksi. Ehyttä koulupolkua rakentamassa*. Helsinki: Opetushallitus, 9–14.

Pietilä, A. (toim.) (2001). *Peruskoulun rakenteen ja sisällön kehittämishanke 1997–2000*. Loppuraportti. Opetushallitus. Viitattu 25.05.2017. Saatavilla [http://www.oph.fi/download/48983_peruskoulun_sisallon_ja_rakenteen_kehittamishanke.pdf]

Pietilä, A. & Vitikka, E. (toim.) (2007). *Tarinoita yhtenäisestä perusopetuksesta. Yhtenäisen perusopetuksen kehittämishanke*. Helsinki: Opetushallitus.

Piispanen, M. (2008). *Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitteiden kohtaaminen peruskoulussa*. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

Platon. (1981). *Valtio, teokset osa 4*. (Suom. M. Itkonen-Kaila). Seitsentähdet. Helsinki: Otava.

Pole, C., & Morrison, M. (2003). *Ethnography for education*. Buckingham: Open University Press.

POPS (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 31.12.2016. Saatavilla [http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf]

POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 31.12.2016. Saatavilla [http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf]

Puolimatka, T. (2004). *Kasvatus, arvot ja tunteet*. Helsinki: Tammi

Purjo, T. (2010). *Väkivaltaisesta nuoruudesta vastuulliseen ihmisyyteen. Eksistentiaalis-fenomenologinen ihmiskäsitys elämäntaidollis-eettisen nuorisokasvatuksen perustana*. Tampere: Tampere University Press.

Pursiainen, T. (1998). Opettajan valta ja vastuu. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) *Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet*. Jyväskylä: Atena Kustannus, 203–222.

Puuronen, V. (2007). Etnografinen tutkimus. Teoksessa L. Viinamäki & E. Saari (toim.) *Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen*. Helsinki: Tammi, 101–120.

Pyhälto, K., Pietarinen, J., Soini, T. & Huusko, J. (2008). Luokan-, aineen- ja erityisopettajat yhtenäisen perusopetuksen rakentajina. *Kasvatus* 39(3), 121–137.

Päivänsalo, P. (1971). *Kasvatuksen tutkimuksen historia Suomessa vuoteen 1970*. Helsinki: Ylioppilastutk.

Pöyhönen, S. & Hiltula K. (2006). *Opettajana vieraalla maalla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Quinlan, E. (2008). Conspicuous Invisibility: Shadowing as a Data Collection Strategy. *Qualitative Inquiry*, 14, 1480–1499.

Raasumaa, V. (2010). *Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Raivola, R. (1989). *Opettajan ammatin historia. Opettajuus ja professionalismi*. Tutkimusraportti A44. Tampere: Tampereen yliopisto, Kasvatustieteen laitos.

Rajakaltio, H. (2000). *Kuopion koulutoimen yhteistoiminnallinen kehittäminen -kehittämiprojekti 1998–99*. Työministeriön Kansallinen työelämän kehittämisohjelma. Projektin loppuraportti. Tampere: Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus.

Rajakaltio, H. (2004). *Kohti yhtenäistä peruskoulua. Tampereen koulutoimen yhteistoiminnallinen kehittämisprojekti 2000–2003*. Työministeriön Kansallinen työelämän kehittämisohjelma. Projektin loppuraportti. Tampere: Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus.

Rajakaltio, H. (2011). *Moninaisuus yhtenäisyydessä – peruskoulu muutosten ristipaineissa*. Tampere: Tampere University Press.

Rajala, A., Kumpulainen, K., Rainio, A. P., Hilppö, J. & Lipponen, L. (2016). Dealing with the contradiction of agency and control during dialogic teaching. *Learning, Culture and Social Interaction* 10, 17–26.

Rantala, J. (2002). *Kansakoulunopettajat ja kapina: vuoden 1918 punaisuussyytökset ja opettajan asema paikallisyhteisössä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Rantala, J. (2008). Opettajuuden muutos 1990-luvun Suomessa. Teoksessa (toim.) Meriläinen, R. *Suomalaisen koulutuspolitiikan murros 1990-luvulla: artikkelisarja*. OKKA-säätiön vuosikirja. Helsinki: OKKA, 22–31.

Rantala, J. (2011). ”Oppikoulunopettajat”. Teoksessa Heikkinen, A. & Leino-Kaukiainen, P. (toim.), *Valistus ja koulunpenkki – Kasvatus ja koulutus suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 304–311.

Rantala, J., Salminen, J. & Sääntti, J. (2010). Teorian ja käytännön ristiaallokossa – luokanopettajan koulutuksen akatemisoituminen ja sen heijastuminen opettajaksi opiskelevien praktisiin valmiuksiin. Teoksessa Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M. & Linnansaari, H. (toim.), *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 51–76.

Rantala, J., Salminen, J., Sääntti, J., Nikkola, T., Rautiainen, M., Virta, A. & Kemppainen, L. (2013). Akateemisen luokanopettajakoulutuksen tulevaisuuden lähtökohdat. Teoksessa Rantala, J. & Rautiainen, M. (toim.), *Salonkikelpoiseksi maisterikoulutukseksi: Luokanopettaja -ja opinto-ohjaajakoulutusten akatemisoitumiskehitys 1970-luvulta 2010-luvulle*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 189–199.

Rasku-Puttonen, H. (2005). Opettajat, oppilaat ja osallisuus kouluyhteisössä. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) *Kaksitoista teesiä opettajalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 95–104.

Rasku-Puttonen, H., & Rönkä, A. (2004). Opettajankoulutuksen tehtävä koulukulttuurin muutoksessa. Teoksessa (toim.) L. Launonen, & L. Pulkkinen. *Koulu kasvuyhteisönä: kohti uutta toimintakulttuuria*. Jyväskylä: PS-kustannus, 175–185.

Rauste-von Wright, M., Soini, T., Pyhältö, K., Eerola, S., Pyhälä, S. & Rämä, I. (2003). *Koulun eksperttiys. Tutkimus yhtenäisen peruskoulun toteutumisen ehdoista*. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.

Rautiainen, M. (2008). *Keiden koulu? Aineenopettajien käsityksiä koulukulttuurin yhteisöllisyydestä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Rautiainen, M. (2012). Pysähtyneisyyden aika – Aineenopettajakoulutuksen akateeminen taival. *Kasvatus & Aika*, 6(2), 37–51.

Rautiainen, M., Vanhanen-Nuutinen, L. & Virta, A. (2014). *Demokratia ja ihmisoikeudet: Tavoitteet ja sisällöt opettajankoulutuksessa*. Valtioneuvosto: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Rinne, R. (1989). *Mistä opettajat tulevat? Suomalaisen kansanopettajiston yhteiskunnallinen tausta sekä kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma 1800-luvun puolivälistä 1980-luvun lopulle*. Turku: Turun yliopisto.

Rinne, R. (2000). The Globalisation of Education: Finnish Education on the Doorstep of the New Millennium. *Educational Review*, 52(2), 131–142.

Rinne, R., & Jauhiainen, A. (1988). *Koulutus, professionaalistuminen ja valtio. Julkisen sektorin koulutettujen reproduktioammattikuntien muutoutuminen Suomessa*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.

Rokka, P. (2011). *Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä*. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikkö. Acta Universitatis Tamperensis 1615. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print.

Ronkainen, P. (2012). *Yhteinen tehtävä. Muutoksen avaama kehittämispyrkimys opettajayhteisössä*. Joensuu: University of Eastern Finland.

Ropo, E. (toim.) (2001). *Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa*. Tampere: Tampereen yliopisto.

Sahlberg, P. (1998). *Opettajana koulun muutoksessa*. Opetus 2000-sarja. Juva: WSOY.

Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons. What can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teachers College Press.

Sahlberg, P. (2012). Suomalainen oppitunti amerikkalaisille: Todelliset voittajat eivät kilpaile. *Kasvatus* 1, 72–73.

Sahlstedt, H. (2015). *Pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu. Tapaustutkimus opettajien, oppilaiden ja huoltajien näkemyksistä*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Saikkonen, T-L & Miettinen, S. (2005). *Kouluetnografi – missä olet? : tutkijaposition paikantamista koulukontekstissa*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Sallila, P. & Malinen, A. (2002). (toim.) *Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.

Salminen J. & Sääntti, J. (2012). Akateemisen yleisdidaktiikan vaikea ja lyhyt historia 1960-luvulta 2000-luvulle. *Kasvatus & Aika*, 6, (2), 2012, 5–20. Viitattu 28.11.2016. Saatavilla [<http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site>]

Salminen, J. (2002). *Alamainen sivistysprojekti, tasa-arvo ja edistys. Suomen yksityisten oppikoulujen rakenteellinen kehitys 1872–1920*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Salminen, J. (2012). *Koulun pirulliset dilemmat*. Helsinki: Teos.

Saloheimo, P. & Vuorenkoski, L. (2003). Lääkäriys yhteiskunnan muutoksen pyörteissä. Miten Duodecim-seura vastaa haasteeseen? *Aikakauskirja Duodecim* 119, 977–978.

Savolainen, A. (2001). *Koulu työpaikkana*. Tampere University Press.

Savonmäki, P. (2007). *Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Seppälä-Pänkäläinen, T. (2009). *Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Simola, H. (1995). *Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Simola, H. (2015). *Koulutusihmeen paradoksit. Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta*. Tampere: Vastapaino.

Siljander, P. (2002). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Keuruu: Otava.

Silkelä, R. (2003). Aito kohtaaminen opetusharjoittelun ohjauksessa. Teoksessa R. Silkelä (toim.) *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta*, 79–84. Viitattu 19.04.2017. Saatavilla [<http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/ohjaus/images/vuosikirja.pdf>]

Silventoinen, P. (2008). *Kouluromaanien opettajakuva 1930-luvulta 1990-luvulle – ihanteellisia, kapinallisia ja oman tien kulkijoita*. Helsinki: Helsingin yliopiston Käyttäytymistieteellinen tiedekunta.

Skinnari, S. (2004). *Pedagoginen Rakkaus. Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä*. Juva: PS-kustannus.

Skinnari, S. (2008). *Elämänkoulu – Oppimaan oppimisesta kasvamaan kasvamiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Soilevuo-Grønnerød, J. (2004). On the meanings and uses of laughter in research interviews: Relationships between interviewed men and a woman interviewer. *Young* 12(1), 31–49. London: Sage Publications.

Soini, T., Pietarinen, J., Toom, A. & Pyhältö, K. (2016). Haluanko, osaanko ja pystynkö oppimaan taitavasti yhdessä muiden kanssa? Opettajan ammatillisen toimijuuden kehittyminen. Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.) *Kansankynttilä keinulaudalla – Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* Jyväskylä: PS-Kustannus, 53–75.

Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. (2010). ”Jaksamista ja oppimista muuttuvassa peruskoulussa” -tutkimushankkeen (2007–2009) loppuraportti. Viitattu 28.01.2016. Saatavilla [http://www.tsr.fi/c/document_library/get_file?folderId=13109&name=DLFE-2029.pdf]

Soini, T., Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Huusko, J. (2009). Rakenteet ja pedagogiikka koulun kehittämisessä – vuoropuhelua vai kaksintaistelua? *Hallinnon tutkimus*, 28(4), 27–42.

Somerkivi, U. (1982). *Peruskoulu, synty, kehittyminen ja tulevaisuus*. Vantaa: Kunnallispaino Oy.

Stenberg, K. (2011a). *Working with identities—promoting student teachers’ professional development*. University of Helsinki. Faculty of Behavioural Sciences. Department of Teacher Education. Research Report 321. Helsinki: Yliopistopaino.

Stenberg, K. (2011b). *Riittävän hyvä opettaja*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Stringer, E. (1996). *Action Research: a Handbook for Practitioners*. Thousand Oaks: Sage.

Suomen virallinen tilasto. (2007.) *Koulutus Suomessa: yhä enemmän ja yhä useammalle*. Tuotteet ja palvelut. Tietoa teemoittain. Suomi 1917–2007. Viitattu 16.04.2017. Saatavilla [<http://www.stat.fi/tup/suomi90/marraskuu.html>]

Suomen virallinen tilasto. (2017). *Oppilaitosten määrä laski edelleen, peruskoulut aiempaa suurempia*. Tilastot. Koulutus. Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset. 2016. Viitattu 25.05.2017. Saatavilla [http://www.stat.fi/til/kjarj/2016/kjarj_2016_2017-02-14_tie_001_fi.html]

Syrjälä, L. (1998). Onko koulun kello myöhässä? Teoksessa Niemi, H. (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Jyväskylä: Atena kustannus, 25–38

Syrjälä, L. (2005). Kertomuksen tutkija kasvatustieteen maastossa. *Kasvatus* 36(5). Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Syrjälä, L., Syrjäläinen, E., Ahonen, S., Saari, S. (toim.) (1995). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Syrjälä, L., Estola, E. & Uitto, M. (2006). Koulu-uudistukset ja muutokset opettajien kertomuksissa. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 31–47.

Syrjälä, L. & Numminen M. (1988). *Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Case Study in Research on Education*. Oulu: Oulun yliopisto.

Syrjäläinen, E. (1990). *Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä. Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4. vuosiluokalta*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 78. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Syrjäläinen, E. (1995). Etnografinen opetuksen tutkimus; kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, E. Syrjäläinen, S. Ahonen, S. Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 67–102.

Syrjäläinen, E. (2002). *Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus*. Tampere: Tampereen yliopisto.

Syrjäläinen, E. (2003). *Käsityön opettajan pedagogisen tiedon lähteeltä: Persoonalliset toimintatavat ja periaatteet käsityön opetuksen kontekstissa*. Helsinki: Helsingin yliopisto, Kotitalous- ja käsityötieteiden laitos.

Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V-M. (2006). *Opettajaksi opiskelevien kertomaa. Opettajaksi opiskelevien yhteiskunnallinen asennoituminen ja käsityksiä omista vaikuttamismahdollisuuksistaan yliopistossa*. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.

Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V-M. (toim.) (2007). *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Tampereen yliopisto.

Syrjäläinen, E., Jukarainen, P., Värri, V-M & Kaupinmäki, S. (2015). Safe School Day According to the Young. *Young* 23(1), 59–75. Sage Publications. Viitattu 16.4.2017. Saatavilla [http://journals.sagepub.com.libproxy.helsinki.fi/doi/pdf/10.1177/1103308814557399]

Säntti, J. (1997). *Opettaa vai kasvattaa. Selvitys pääkaupunkiseudulla työskentelevien luokanopettajien ammattiin sijoittumisesta, koulutuksesta antamista valmiuksista ja täydennyskoulutustarpeesta*. Studia Paedagogica 12. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Säntti, J. (2007). *Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin – opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä Suomessa opettajien omaelämäkertojen valossa*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta, soveltavan kasvatustieteen laitos. Helsinki: Suomen kasvatustieteen seura.

Säntti, J. (2008). Opettajan muuttuva työ vastakohtaisuuksien näkökulmasta. *Kasvatus & Aika*, 2(1), 7–22. Viitattu 22.5.2017. Saatavilla [http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/santti_0903082257.pdf]

Tahvanainen, I. (2001). *Kasvavat kasvattajat. Kasvatustietoisuus ja sen kehittyminen ammatillisen opettajankoulutuksen aikana*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 229. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Tanttu, K. (2005). Peruskoulusta yhtenäiseen perusopetukseen. Teoksessa Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (2005) (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Helsinki: Yliopistopaino, 108–114.

Tanttu, K. (2008). Yhtenäisen peruskoulun ja yhtenäiskoulun ABC. Teoksessa Johnson, P. & Tanttu, K. *Kestäviä ratkaisuja kouluun. Kokemuksia yhtenäisestä perusopetuksesta*. Jyväskylä: PS-kustannus, 122–151.

Tirri, K. (1999). *Opettajan ammattietiikka*. Juva: WSOY.

Toiskallio, J. & Mäkinen, J. (2009). *Sotilaspedagogiikka: Sotiluuden ja toimintakyvyn teoriaa ja käytäntöä*. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu.

Tolonen, T. (2001). *Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolen arkiset järjestykset*. Helsinki: Gaudeamus.

Toom, A. (2006). *Tacit Pedagogical Knowing: At the Core of Teacher's Professionalism*. University of Helsinki. Faculty of Behavioural Sciences. Department of Applied Sciences of Education. Research Report 276. Helsinki: Yliopistopaino.

Tuomaala, S. (2004). *Työtätekevistä käsistä puhtaiksi ja kirjoittaviksi. Suomalaisen oppivelvollisuuskoulun ja maalaislasten kohtaaminen 1921–1939*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2006). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Turunen, K. E. (2000). Opetustyö ja opettajankoulutuksen tulevaisuus. Teoksessa (toim.) Välijärvi, J. *Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle*.

Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Helsinki: Opetushallitus, 19–51.

Tuulaniemi, J. (2011). *Palvelumuotoilu*. Helsinki: Talentum.

Tynjälä, P. (2004). Asiantuntijuus ja työkulttuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus* 35(2), 174–190.

Uusikylä, K. (2006). *Hyvä, paha opettaja*. Jyväskylä: Minerva Kustannus Oy.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. (2005). *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.

Valpola, A. (2004). *Organisaatiot yhteen. Muutosjohtamisen käytännön keinot*. Juva: WSOY.

van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: the meaning of pedagogical thoughtfulness*. London: Althouse Press.

van Manen, M. (1994). Pedagogy, virtue, and narrative identity in teaching. *Curriculum Inquiry*, 24, 135–170.

van Manen, M. (1996). Phenomenological pedagogy and the question of meaning. In D. Vandenberg (Ed.) *Phenomenology and educational discourse*. Durban: Heinemann Higher and Further Education, 39–64.

Varjo, J. (2007). *Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen. Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 209. Helsinki: Yliopistopaino.

Veijola, A. (2013). *Pedagogisen ajattelun kehittyminen aineenopettajankoulutuksessa. Tutkimus suoravalituista historian opettajaopiskelijoista*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Vertanen, I. (2002). *Ammatillinen opettajuus vuonna 2010. Toisen asteen ammatillisen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä*. Tampereen yliopiston ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen ja Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisuja, 6. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto, ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus.

Vesikansa, S. (2009). *Kuka kasvattaa, kuka opettaa? Genealoginen tutkimus perheen ja koulun välisen kasvatustuun politiikasta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Vipunen. Opetushallinnon tilastopalvelu. Esi- ja perusopetus. Opetuksen järjestäjä- ja oppilaitosverkko. Viitattu 18.05.2017. Saatavilla [https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Oppilaitosverkosto%20-%20perusopetus%20-%20oppilasm%C3%A4%C3%A4r%C3%A4.xlsb]

Vipunen 2. Opetushallinnon tilastopalvelu. Esi- ja perusopetus. Opetuksen järjestäjä- ja oppilaitosverkko. Viitattu 26.05.2017. Saatavilla [<https://vipunen.fi/fi-fi/perus/Sivut/Koulutuksen-j%C3%A4rjest%C3%A4j%C3%A4--ja-oppilaitosverkko.aspx>]

Vipunen Graafi. Opetushallinnon tilastopalvelu. Esi- ja perusopetus. Opetuksen järjestäjä- ja oppilaitosverkko. Viitattu 18.05.2017. Saatavilla [https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Oppilaitosverkosto%20-%20perusopetus%20-%20oppilasm%C3%A4%C3%A4r%C3%A4.xlsb]

Vipunen.fi. Opetushallinnon tilastopalvelu. Viitattu 26.05.2017. Saatavilla [<https://vipunen.fi/fi-fi>]

Virta, A. (1998). *Aineenopettaja ammatiksi: Opiskelijan kasvun ja koulutuksen tarkastelua*. Turku: Turun yliopisto.

Virta, A. (1999). *Kohtaamisia opettajankoulutuksessa. Näkökulmia opiskelijan ajatteluun ja koulutuksen kehittämiseen*. Turku: Turun yliopisto.

Virta, A. (2005). Historian ja yhteiskuntaopin opettajien koulutus ja ammattikuva muutoksessa. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Uudenlaisia maistereita: Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjoja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 319–329.

Virta, A., Kaartinen, V. & Eloranta, V. (2001). *Oppiaineen vai oppilaiden opettajaksi. Aineenopettajan sosiaalisuus peruskoulutuksen aikana*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.

Virta, A., & Kurikka, T. (2001). Peruskoulu opettajien kokemana. Teoksessa E. Olkinuora & E. Mattila (toim.) *Miten menee peruskoulussa? Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 195. Turku: Painosalama, 55–86.

Vuorinen, K. (2005). Etnografia. Teoksessa S. Ovaska, A. Aula, & P. Majaranta. *Käytettävyytutkimuksen menetelmät*. Tampere: Tampereen yliopiston tietojenkäsittelytieteidenlaitos, 63–78.

Vähämäki, M. (2008). *Dialogi organisaation oppimisessa. Itseohjautuvan muutoksen mahdollisuus tuotantotyössä*. Turku: Turun kauppakorkeakoulu.

Välijärvi, J. (2006). Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 9–26.

Välijärvi, J. 2007. Mistä hyvät opettajat tulevat? Teoksessa E. Estola, H. Heikkinen & R. Räsänen (toim.) *Ihmisen näköinen opettaja*. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä. Oulu: Oulun Yliopisto, 59–74.

Värri, V.-M. (1997). *Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Matemaattisten tieteiden laitos. Tampere: Tampere University Press.

Värri, V.-M. (2000). *Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta*. 3. korjattu painos. Tampere: Tampere University Press.

Värri, V.-M. (2004). *Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta*. 5. painos. Tampere: Tampereen yliopistopaino – Juvenes Print.

Walford, G. (Ed.) (2002). *Doing a Doctorate in Educational Ethnography. Studies in Educational Ethnography, Vol. 7*. UK: Emerald Group Publishing Limited.

Wihersaari, J. (2011). *Kohtaaminen – opettajuuden ydin?* Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print.

Willman, A. (2001). *Yhteistyön ristiriitaiset puhettavat. Diskurssianalyttinen näkökulma luokanopettajien tulkintoihin tiimityöstä*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Oulu: Oulu University Press.

Wolcott, H. F. (1973). *The man in the principal's office: An ethnography*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Wolcott, H. F. (2005). *Ethnography. A Way of Seeing*. London: AltaMira Press.

Woods, P. A. 2004. Democratic leadership: drawing distinctions with distributed leadership. *International Journal of Leadership in Education* 7(1), 3–26.

Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. Social Research Methods Series Volume 5. 3rd Edition. Thousand Oaks (CA): Sage.

Ylijoki, O.-H. (1998). *Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio*. Tampere: Vastapaino.

Yrjönsuuri, R. (1989). *Lukiolaisten opiskeluorientaatiot ja menestyminen matematikassa*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 120. Helsinki: Yliopistopaino.

Yrjönsuuri, R. & Yrjönsuuri, Y. (1995). *Opettajan osaaminen*. Helsinki: Yliopistopaino.

Säädökset

Opetustoimen johtosääntö. (2014). Helsingin kaupungin opetustoimen johtosääntö. 6 § Johtokunnat. Viitattu 25.05.2017. Saatavilla [<https://www.hel.fi/static/helsinki/johtosaannot/js-opetustoimi.pdf>]

Kansanterveysasetus. (1992). *Kansanterveysasetus 802/1992*. Viitattu 25.05.2017. Saatavilla [<http://www.finlex.fi/fi/laki/smur/1992/19920802?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=kansanterveysasetus>]

Kansanterveyslaki. (1972). *Kansanterveyslaki 66/1972*. Viitattu 25.05.2017. Saatavilla [<http://www.finlex.fi/fi/laki/smur/1972/19720066?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=kansanterveyslaki>]

Lastensuojeluasetus. (1983). *Lastensuojeluasetus 1010/1983*. Viitattu 25.05.2017. Saatavilla [<http://www.finlex.fi/fi/laki/smur/1983/19831010?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=lastensuojeluasetus>]

Lastensuojelulaki. (2007). *Lastensuojelulaki 417/2007*. Viitattu 25.05.2017. Saatavilla [<http://www.finlex.fi/fi/laki/smur/2007/20070417?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=lastensuojelulaki>]

Perusopetusasetus (1998). *Perusopetusasetus 852/1998*. Viitattu 25.05.2017. Saatavilla [<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852>]

Perusopetuslaki (1998). *Perusopetuslaki 628/1998*. Viitattu 25.05.2017. Saatavilla [<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>]

Terveysturvallisuuslaki. (1994). *Terveysturvallisuuslaki 1280/1994*. Viitattu 25.05.2017. Saatavilla [<http://www.finlex.fi/fi/laki/smur/1994/19941280?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika-%5D=terveysturvallisuuslaki>]

Terveysturvallisuuslaki. (1994). *Terveysturvallisuuslaki 763/1994*. Viitattu 25.05.2017. Saatavilla [<http://www.finlex.fi/fi/laki/smur/1994/19940763?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=terveysturvallisuuslaki>]

Työturvallisuuslaki (2002). *Työturvallisuuslaki 738/2002*. Viitattu 26.05.2017. Saatavilla [<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2002/20020738>]

Liitteet

LIITE 1 Taustatietolomake

Koulutus:

- 1) Tutkintosi: _____
- 2) Minä vuonna olet valmistunut(/valmistut) opettajaksi? _____
- 3) Minä vuonna aloitit opettajaopintosi? _____
- 4) Mitä kokonaisuuksia tutkintoosi sisältyy (myös sivuaineet)?

- 5) Mitä kelpoisuuksia tutkintosi sisältää?
____ luokanopettaja
____ erityisluokanopettaja
____ aineenopettaja, aineet: _____
____ erityisopettaja
____ lastentarhanopettaja
____ erityislastentarhanopettaja
____ opinto-ohjaaja
____ muita, mitä _____
- 6) Mitä muuta olet opiskellut?

Työhistoria:

- 1) Kuinka kauan olet toiminut opettajana? _____
- 2) Missä kouluilla (mainitse myös vuodet)

- 3) Miten kuvailisit muita opetusalan työpaikkojasi (esim. yhtenäisyys)?

- 4) Mitä muuta työtä olet tehnyt (mainitse myös vuodet), onko se vaikuttanut nykyiseen työhösi?

XX peruskoulun opettajan työ:

- 1) Luokka-aste(et): _____
- 2) Opettettava(t) aine(et): _____
- 3) Muut vastualueet: _____

Muuta mieleesi tulevaa, joka liittyy työhistoriaasi tai koulutukseesi:

LIITE 2 Teemahaastattelurunko, osa 1

1. KERTOISITKO ALUKSI OMIN SANOIN HIEMAN TAUSTASTASI?

Kuinka päädyit opettajaksi (työ- ja opiskeluhistoria)? Jos tutkintoosi sisältyy sekä luokan- että aineenopettajan kelpoisuus, niin miten olet kelpoisuudet saavuttanut? Miksi?

2. MITÄ KOET OPPINEESI OPETTAJAKSI OPISKELUSI AIKANA?

- 1) Miten opinnot ovat auttaneet sinua opettajan työssä?
- 2) Mitä pidät saamasi opettajankoulutuksen vahvuuksina/heikkouksina?
- 3) Mitä säilyttäisit ja mitä muuttaisit opettajankoulutuksessa? Miksi?
- 4) Miten opettajankoulutuksessa voitaisiin tukea laaja-alaisuutta?
- 5) Oletko täydentänyt opintojasi valmistumisen jälkeen? Jos olet, niin miten ja miksi?

3. MILLAISTA TYÖSI ON YHTENÄISESSÄ PERUSKOULUSSA?

- 1) Miten yhtenäisen peruskoulun opettajan työ mielestäsi eroaa ala-/yläasteen opettajan työstä?
- 2) Miten työsi on muuttunut hallinnollisen rajan poistuttua ala- ja yläasteen väliltä? Mainitse muutama esimerkki.
- 3) Mitä koet, että sinulta odotetaan yhtenäisen peruskoulun opettajana? Ketkä odottavat ja miksi? Miten se näkyy työssäsi?
- 4) Kuvaile lyhyesti tavallisinta työviikkoasi.

4. MITEN PERUSKOULUN YHTENÄISYYS NÄKYY KONKREETTISESTI TYÖSSÄSI?

- 1) Suunnittelu ja opetus: yksin vai yhdessä? Kokoukset ja OPS:n tekeminen: millaisia ja keiden kanssa?
- 2) Millaista yhteistyötä teet
 - a) saman aineen opettajien kanssa / yli ainerajojen
 - b) saman luokka-asteen opettajien kanssa / yli luokka-asteiden
 - c) muun henkilökunnan ja vanhempien kanssa?
- 3) Miten yhteistyö luokan- ja aineenopettajien välillä näkyy koulussasi?
- 4) Millaisissa tilanteissa tarvitset/saat tukea kollegoilta? Millaista?
- 5) Mitä pidät yhtenäisen peruskoulun vahvuuksina? Entä heikkouksina?

5. MITÄ ODOTAT TULEVAISUUDELTA TYÖSI KANNALTA?

- 1) Mihin suuntaan yhtenäistä peruskoulua tulisi mielestäsi kehittää?
- 2) Millä keinoin tavoitteisiin päästäisiin?
- 3) Miten yhteistyötä luokan- ja aineenopettajien välillä voitaisiin kehittää koulussasi? Entä opettajankoulutuksessa?
- 4) Aiotko/voitko/haluatko jatkaa opettajana yhtenäisessä peruskoulussa? Miksi?
- 5) Keille ensisijaisesti suosittelet laaja-alaisen opettajan työtä peruskoulussa? Miksi?

6. MITÄ VIELÄ HALUAISIT SANOA TYÖSTÄSI YHTENÄISESSÄ PERUSKOULUSSA JA / TAI OPETTAJANKOULUTUKSESTA?

LIITE 3 Teemahaastattelurunko, osa 2

TUKIKYSYMYKSIÄ

1. EDELLISESTÄ HAASTATTELUSTA ON NYT KULUNUT KAKSI VUOTTA. MITEN KUVAILISIT TILANNETTA NYT

sekä työsi että työyhteisösi ja -ympäristösi kannalta? Millaisia muutoksia olet kohdannut? Miltä ne ovat tuntuneet / miten olet ne kokenut? Miten ne ovat vastanneet odotuksiasi? Millaisena näet roolisi muutoksessa (kohde, toimija)? Mitä muutoksia työyhteisössä on tapahtunut? Entä koulun käytännöissä ja toimintakulttuurissa? Miten nykytilanteeseen on päädytty? Mikä siinä on hyvää, mitä pitäisi vielä kehittää ja mihin suuntaan?

2. MITEN KOULUSSASI AJATUS PERUSKOULUN YHTENÄISYYDESTÄ NÄKYVÄ?

Mitä sinusta käsitteellä ”yhtenäinen peruskoulu” tarkoitetaan? Mitä sillä tavoitellaan? Onko yhtenäisyys ollut vahvemmin/heikommin/samoin esillä kuin tämän koulun aloitusvuosina? Kuinka näkymätöntä rajaa 6. ja 7. luokan välillä on pyritty koulussanne käytännössä häivyttämään vai onko? Onko se tarpeellista? Näkyykö yhtenäisyys OPSissa tai muissa koulun asiakirjoissa? Jos, niin miten? Minkä koet olennaisimmaksi asiaksi koulunne kehittämisessä? Millainen rooli yhtenäisyydellä on siinä?

3. MITEN KUVAILISIT TYÖTÄSI YHTENÄISESSÄ PERUSKOULUSSA?

Olet siirtynyt luokanopettajasta aineenopettajaksi. Miten kuvailisit muutosta? Entä miten kuvailisit nyt lyhyesti tavallisinta työviikkoasi? Mitä pidät työsi parhaina puolina? Entä mitä muuttaisit työssäsi? Mitä koet, että sinulta yhtenäisen peruskoulun opettajana odotetaan? Miten se näkyy työssäsi? Millaisena näet kasvatuksen ja opetuksen välisen suhteen työssäsi? Miten kasvatustavoitteet liittyvät omaan työhösi? Kuvaile siitä joku esimerkki. Millaisissa tilanteissa tarvitset/saat tukea kollegoilta? Millaista? Keitä kaikkia kohtaat työpäiväsi aikana (oppilaat, opettajat, muu henkilökunta, vanhemmat, muut)? Millaisissa tilanteissa?

4. MITEN PERUSKOULUN YHTENÄISYYS NÄKYVÄ TYÖSSÄSI?

Miten yhtenäisen peruskoulun opettajan työ mielestäsi eroaa entisen ala-/yläasteen opettajan työstä? Mitä yhtenäisyys merkitsee työsi kannalta? Suunnittelu ja opetus: yksin vai yhdessä? Kokoukset ja OPS:n tekeminen: millaisia ja keiden kanssa? Millaista yhteistyötä teet saman aineen opettajien kanssa / yli ainerajojen, saman luokka-asteen opettajien kanssa / yli luokka-asteiden, muun henkilökunnan ja kotien kanssa? Miten yhteistyö luokan- ja aineenopettajien välillä näkyy koulussasi? Miten kasvatustavoitteet ja kokonaisvastuu jakautuvat (esim. välituntivalvonnat, koulun säännöt ja tilaisuudet)? Kuvaile esimerkkejä. Onko opettajilla yhteinen ammatillinen kieli ja toimintakulttuuri? Miten se (samuus/erot) näkyy? Miten yhtenäisyyteen

koulussanne mielestäsi suhtaudutaan? Miten koulunne yhdessä muodostettu arvopohja näkyy nyt arjessa? Mitä pidät yhtenäisen peruskoulun vahvuuksina, heikkouksina, mahdollisuuksina ja uhkina? Entä esteinä?

5. MILLAISIA VALMIUKSIA TARVITAAN YHTENÄISEN PERUSKOULUN OPETTAJAN TYÖSSÄ? Millaisia valmiuksia opettaja tarvitsee työssään yhtenäisessä peruskoulussa? Miksi? Miten se näkyy käytännössä? Kuvaile joku arkitilanne. Miten yhdistät aineenopettajan työssäsi teoriaa ja käytäntöä? Kuvaile joku esimerkki. Millaista opettajuutta itse tavoittelet? Koetko opettajuuskäsityksesi muuttuneen luokanopettajana toimimisen ajasta? (Miten kuvailisit ihmiskäsitystäsi, oppimiskäsitystäsi, kasvatus- ja opetuskäsityksiäsi... vrt. edellinen th.)

6. MITÄ ODOTAT TULEVAISUUDELTA TYÖSI KANNALTA?

Mihin suuntaan yhtenäistä peruskoulua tulisi mielestäsi kehittää? Millä keinoin tavoitteisiin päästäisiin? Miten yhteistyötä luokan- ja aineenopettajien välillä voitaisiin kehittää tässä koulussa? Entä opettajankoulutuksessa? Kaipaатko lisäkoulutusta? Millaista? Aiotko/voitko/haluatko jatkaa opettajana yhtenäisessä peruskoulussa? Entä juuri tässä koulussa? Miksi? Millaisia muutoksia odostat kohtaavasi, kun koulu kasvaa? Millaisia haasteita ja toisaalta mahdollisuuksia siinä näet itsesi/työyhteisösi/oppilaiden kannalta?

7. MITÄ VIELÄ HALUAISIT KERTOAA / MIELEESI TULEE OPETTAJAN TYÖSTÄ YHTENÄISESSÄ PERUSKOULUSSA?

LIITE 4 Päiväkirjapohja

Hei,

Ohessa on sähköisessä muodossa lupaamani päiväkirjapohja käyttöönne. Sen avulla pyrin saamaan paremman kokonaiskuvan työviikkonne sisällöstä ja samalla hahmottamaan peruskoulun opettajuutta kokonaisvaltaisemmin.

Pyyntönä siis on, että kirjaisitte ajalla **3. – 7.10.2005 (vko 40)** päivittäin ylös seuraavia asioita:

- 1) Yleiskuvaus työpäivästä: mitä oppitunteja olet pitänyt (aine, luokka-aste, aihe ja oppilasmäärä) mihinkin aikaan, moneltako olet aloittanut työt ja mihin kellonaikaan lopetit työpäivän, mitä kaikkea työpäivä on tehtävinä pitänyt sisällään
- 2) Miten kuvailisit päivän oppituntejasi: työtavat, motivointi, oppilaiden iän yms. huomioiminen, aineenhallinnan merkitys, kasvatuksen rooli (mm. esimerkkien avulla millaisissa tilanteissa ja miten kasvatuspuoli näkyi), ilmapiiri, antoisimmat / haastavimmat tilanteet jne.
- 3) Miten kuvailisit kohtaamisia: oppilaat (tunneilla ja niiden ulkopuolella), opettajat (ao:t, lo:t, eo:t, opo, rehtori), oppilashuoltoryhmän jäsenet, koulunkäyntiavustajat, muu henkilökunta (esim. Palmia), oppilaiden vanhemmat sekä muut henkilöt (esim. koulun ulkopuoliset yhteistyötahot, vierailijat); määrä ja laatu
- 4) Päivän teema: jokaiselle päivälle on lisäksi yksi erityinen kysymys pohdittavaksi, johon toivon teidän vastaavan omin sanoin.

Toivon saavani päiväkirjapohjat täytettyinä sähköpostitse maanantaihin 10.10.05 mennessä: johanna.lammi[a]helsinki.fi. Päiväkirjan voi toki täyttää myös käsin ja antaa minulle koululla jälleen maanantaina käydessäni. Suosittelen muutenkin pitämään myös paperiversiota mukana ja merkitsemään siihen esim. ranskalaisin viivoin ajatuksianne päivän mittaan, jotta ajatukset eivät hukkuisi työpäivän kuluessa. Varsinaista päiväkirjaa kannattaa muutenkin pitää päivittäin esim. aina työpäivän päätteeksi, silloin ajatukset ovat vielä tuoreina mielessä.

Kiitos paljon jo etukäteen! Arvostan paljon antamaanne aikaa, ja toivon päiväkirjan pitämisestä olevan iloa ja hyötyä itsellenekin ☺

Terveisin: Johanna

p. xxx-xxxxxxx

Päiväkirja, maanantai 03.10.2005

1) Yleiskuvaus työpäivästä

Aloitin päivän työt klo _____ ja lopetin ne klo _____.

Oppitunnit maanantaina 03.10.05:

Klo	Aine	Luokka-aste	Aihe	Oppilasmäärä
8.15-9.00				
9.15-10.00				
10.00-10.45				
11.30-12.15				
12.15-13.00				
13.30-14.15				
14.15-15.00				
15.00-15.45				

Muut työtehtävät päivän aikana (tarvittaessa voi jatkaa päiväkirjan viimeiselle sivulle):

2) Miten kuvailisit päivän oppituntejasi?

Pohdi esim. seuraavia asioita: antoisimmat ja haastavimmat tilanteet, kasvatuksen rooli (esimerkkejä, miten kasvatuspuoli näkyi), aineenhallinnan merkitys, työtavat, oppilaiden motivointi ja iän yms. huomioiminen, ilmapiiri/tunnelma oppituntien aikana.

3) Miten kuvailisit päivän kohtaamisia / vuorovaikutusta / yhteistyötä?

<i>Kenen kanssa</i>	<i>Määrä ja laatu omin sanoin (tarvittaessa voi jatkaa päiväkirjan viimeiselle sivulle)</i>
Oppilaat	Esim. X. lk opetus (xx oppilasta), kahden Y-luokkalaisen riidan selvittely, välituntivalvonnan tapahtumat...
Muu henkilökunta	Esim. yhteistyö koulunkäyntiavustajien kanssa, oppilashuollolliset kysymykset, ruokailutilanteet, pannuhuonekeskustelut...
Oppilaiden vanhemmat	Esim. vanhempainvartit, oppilaan kotiin soittaminen, tiedottaminen...
Muut henkilöt (ketkä?*)	

*= ei nimiä, vain tehtävä/ammattinimike tai vastaava (esim. ulkomainen vierailija, poliisi)

4) Päivän teema: Mikä työpäivässä oli antoisinta? Entä raskainta?

(Muiden päivien teemat: Miten vertaisit kulunutta työviikkoa aiempiin työviikkoihisi? Mikä oli päivän oivallus? Mitä säilyttäisit ja mitä muuttaisit työssäsi/työyhteisössäsi? Mikä käsityksesi mukaan on suurin ero yhtenäiskoulun opettajan työssä verrattuna pelkästään vuosiluokat 1–6 tai 7–9 kattavaan kouluun?)

Tähän voit jatkaa tarvittaessa vastauksiasi. Merkitsethän vain selkeästi, mihin kysymykseen vastauksesi liittyy.

LIITE 5 Observointipohja

Observointi, keskiviikko 31.10.2007

Yleiskuvaus työpäivästä

Aloitti työt klo _____ ja lopetti ne klo _____ (ks. lukujärjestys).

Päivän kulku keskiviikkona 31.10.07:

Klo	Mitä	Keille (lk, hlöä)	Muut kohtaamiset	Muut työt
8.15-9.00	VKU	8.lk, ____ oppilasta		
9.00-9.15	välitunti			
9.15-10.00	KU	8B, ____ oppilasta		
10.00-10.45				
10.45-11.30	ruokailu +välitunti			
11.30-12.15				
12.15-13.00	LV	____, ____ oppilasta		
13.00-13.20	välitunti			
13.20-14.05	KU	7/1, ____ oppilasta		
14.05-14.50	KU	7/1, ____ oppilasta		
14.50-15.00	välitunti			
15.00-				

Ajankäyttö, muita huomioita ja kysymyksiä:

Kohtaamisten tarkempaa kuvailua:

<i>Kenen kanssa</i>	<i>Määrä ja laatu omin sanoin (palkinnot, haasteet yms.)</i>
Oppilaat	Esim. _____ opettaminen, kahden Y-luokkalaisen riidan selvittelyä tms.
Opettajat ja rehtori	
Muu henkilökunta ja muut henkilöt (ketkä?)	Esim. kka, oppilashuolto, ruokailu, pannuhuonekeskustelut...
Oppilaiden vanhemmat	Esim. vanhempainvartit, oppilaan kotiin soittaminen, tiedottaminen...

Kuvat ja kuvat

Kuva 1. ”Full fieldnotes”, kirjoitettu ti 30.10.2007 ja su 4.11.2007.....24

Kuvio 1. Ekologisen sosiaalistumisteorian kuvaamat yksilön elinpiirit ja esimerkkejä niiden sisällyksistä opettaja keskiössä.....13

Kuvio 2. Väitöstutkimukseni aineiston, teorian ja analyysin kehämäinen vuoropuhelu.....18

Kuvio 3. Rinnakkaiskoulu- ja yhtenäiskoulujärjestelmän rakenteet pääpiirteissään.....36

Kuvio 4. Pedagogisesti yhtenäisen peruskoulun perintö.....43

Kuvio 5. Yhtenäiseen perusopetukseen liittyviä käsitteitä.....44

Kuvio 6. Opettajaryhmien välisten kohtaamisten muutos koulujärjestelmämuutosten aikana.....48

Kuvio 7. Opettajaryhmien välisten kohtaamisten muutos koulujärjestelmämuutosten aikana sidottuna eroihin eri opettajaryhmien koulutuksessa.....50

Kuvio 8. Tiederyppäät Biglanin ja Kolbin mukaan.....53

Kuvio 9. Opettajuuden, opettajan profession ja opettamisen suhde.....62

Kuvio 10. Perusopetuksen oppilaitokset Suomessa 2015 koon mukaan ryhmiteltyinä.....74

Kuvio 11. Peruskoulujen lukumäärä oppilasmäärän mukaan mitattuna 2007–2016.....106

Kuvio 12. Koulun toimintakulttuuria ohjaavat elementit.....110

Kuvio 13. Toimintakulttuurien jako: näkyvä–näkymätön111

Kuvio 14. Peruskoulun rehtorin tehtäväalueet.....125

Kuvio 15. Rehtorin käsitys opettajien oman osaamisen ja koulu-organisaation kehittämisen merkityksistä Berryn (1988) akkulturaatiota soveltaen.....130

Kuvio 16. Vertikaalinen ja horisontaalinen koherenssi peruskoulun yhtenäisyyden rakentamisessa.....131

Kuvio 17. Turvallisuuden moninaiset ilmentymät tutkimusvastauksissa..150

Kuvio 18. Kohtaamisten ja opettajuuden rakentumisen välinen vuorovaikutuskehä.....176

Kuvio 19. Yhtenäisen peruskoulun opettajuuden ulottuvuuksia.....181

Kuvio 20. Yhtenäistymisen portaat.....183

Taulukot

Taulukko 1. Aineistonkeruun aikataulu pääpiirteittäin.....	21
Taulukko 2. Peruskoulujen määrän ja koon muutos Suomessa vuodesta 2000 vuoteen 2015.....	41
Taulukko 3. Perusopetuksen oppilaitosten lukumäärät.....	42
Taulukko 4. Käyttämäni keskeiset käsitteet yhtenäiseen peruskouluun liittyen.....	44
Taulukko 5. Kapea- tai laaja-alaisesti työhönsä suhtautuvan opettajan vertailua.....	59
Taulukko 6. Teemahaastatteluihin osallistuneet tutkimuskoulun opettajat.....	78
Taulukko 7. Teemoittelun kehittyminen lopulliseksi versioksi analysoinnin aikana.....	81